Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0670377
Centre d'intérêt: 751

Dussault, Gilles, 1930-.

L'enseignement du français, langue maternelle dans onze classes du niveau secondaire au Québec : étude clinique / Gilles Dussault et Mariel Leclerc. -- Sainte-Foy : INRS-Education ; Caën, France : AIPELF, 1975.
105 f. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: C-34. Bibliogr.: f. 105.

Vedette(s)-secondaire(s): Leclerc, Mariel, 1929- * INRS-Education * Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française

Descripteur(s): Français (Langue) * Analyse de l'enseignement * Programme d'enseignement * Evaluation de programmes * Programme-cadre * Comportement de l'enseignant * Comportement de l'étudiant * Communication verbale * Communication non verbale * Relations maître-élèves * Pratique pédagogique * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Flanders, Ned A * Bellack, Arno A * Joyce, Bruce R * Galloway, Charles M

Une première partie du document présente l'analyse des programmes de français de onze enseignants du secondaire. Elle examine en quoi les programmes des enseignants sont semblables au programme-cadre et semblables entre eux. Elle considère ensuite les différences qui proviennent des critères de sélection et des critères de structure des objectifs. Enfin, elle compare les objectifs énoncés par les enseignants de secondaire III. La deuxième partie est un rapport d'étape où sont présentées les caractéristiques de la pédagogie du programme-cadre de français que l'utilisation des systèmes de Flanders et de Bellack sur le comportement verbal des enseignants et des élèves a permis d'identifier dans onze classes du niveau secondaire. La troisième partie présente les caractéristiques de la pédagogie du programme-cadre de français que l'utilisation des systèmes de Joyce et Galloway sur le comportement verbal et non-verbal des enseignants a permis d'identifier dans ces onze classes. L'ensemble de l'étude montre que le monolithisme des programmes a disparu.

Type de document: r

EDUQ 8670377

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE DANS ONZE CLASSES DU NIVEAU SECONDAIRE AU QUEBEC: ETUDE CLINIQUE

Gilles Dussault, Ed. D.
et
Mariel Leclerc, D. Sc. Ed.

INRS-EDUCATION
UNIVERSITE DU QUEBEC
C.P. 7500,
Sainte-Foy, Québec 10e,

C-34

AIPELF
Caen, France
8-12 MAI 1975

EDUQ 8670377

Nous remercions

- La Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'éducation du Québec qui, dans les cadres du programme FCAC, a subventionné ce projet en 1973-74 et 1974-75.

- Le Conseil des Arts du Canada, qui a subventionné ce projet en 1974-75.

- Le Ministère des affaires extérieures du Canada qui, par une subvention, a rendu possible notre présence de l'AIPELF à Caën.

TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux p. iii
Liste des figures p. x

Introduction p. 1

Première partie
Une tendance vers l'individualisation du curriculum: similitudes et différences des programmes des enseignants (Gilles Dussault) p. 3

Deuxième partie
Analyse descriptive des comportements verbaux des enseignants et des apprenants, selon Flanders et Bellack (Gilles Dussault et Mariel Leclerc) p. 36

Troisième partie
Analyse descriptive des comportements verbaux et non-verbaux des enseignants, selon Joyce et Galloway (Mariel Leclerc et Claire Turcotte) p. 74

Conclusion p. 102

Références p. 104

LISTE DES TABLEAUX

PREMIERE PARTIE

Tableau 1.	Grandes classes d'objectifs du programme-cadre dont tiennent compte les programmes des enseignants	p. 9
Tableau 2.	Critères de sélection énoncés dans les programmes des enseignants et dans le programme-cadre	p. 10
Tableau 3.	Critères de structure énoncés dans les programmes des enseignants et dans le programme-cadre	p. 11
Tableau 4.	Les objectifs du secondaire V, année 1973-74	p. 21
Tableau 5.	Les travaux du secondaire V, année 1973-74	p. 22
Tableau 6.	Les objectifs du secondaire IV, 1974-75 (données disponibles le 1er mars 1975)	p. 26
Tableau 7.	Les travaux du secondaire IV, septembre à décembre 1974	p. 27
Tableau 8.	Les objectifs du secondaire III, 1974-75 (données disponibles le 1er mars 1975)	p. 30
Tableau 9.	Les travaux du secondaire III, septembre à décembre 1974	p. 32

DEUXIEME PARTIE

Tableau 1. Fréquence des comportements dans chacune des catégories du système de Flanders, pour chacune des onze classes p. 40

Tableau 2. Pourcentages du comportement verbal de chaque enseignant appartenant à la catégorie 1 et à la catégorie 7 (Flanders) p. 41

Tableau 3. Pourcentage du nombre total d'unités de comportement (10 catégories) inscrit dans la catégorie 9 pour chacune des onze classes p. 46

Tableau 4. Rapports I/D et i/d pour chacun des onze enseignants p. 47

Tableau 5. Pourcentages du comportement de chaque enseignant qui appartiennent à la zone d'intégration constructive, à celle du cercle vicieux, à celle de la croix du contenu et à celle du renforcement p. 51

Tableau 6. Fréquences des comportements verbaux des enseignants et des apprenants aux différentes catégories de Bellack pour chaque classe et pour le total des sept classes et répartition en pourcentage pour chaque classe et pour le total p. 57

Tableau 7. Rapports pour chaque classe observée, pour le total de ces sept classes et pour les quinze enseignants de Bellack (rapport 8) p. 60

Tableau 8. Rapports pour chaque classe observée, pour le total des ces sept classes et pour les quinze enseignants de Bellack (rapport initiative-réaction) p. 62

Tableau 9. Pourcentages des fonctions pour les enseignants et les apprenants p. 64

TROISIEME PARTIE

Tableau 1. Répartition en fréquences et en pourcentage des unités de communication dans chaque sous-catégorie d'information (Joyce) pour onze enseignants p. 79

Tableau 2. Répartition en fréquences et en pourcentage des unités de communication dans chaque sous-catégorie de sanction (Joyce) pour onze enseignants p. 83

Tableau 3. Répartition en fréquences et en pourcentage des unités de communication pour chaque sous-catégorie de la procédure (Joyce) pour onze enseignants p. 85

Tableau 4. Indices de procédure, d'information et des questions pour chacun des onze enseignants avec la moyenne des indices p. 87

Tableau 5. Echelle d'observation de Galloway p. 93

Tableau 6. Fréquences et pourcentages à l'échelle d'observation de Galloway des deux périodes de quinze minutes d'enseignement des sept enseignants de secondaire III et IV p. 95

Page VII - VIII - IX manquantes

LISTE DES FIGURES

PREMIERE PARTIE

Figure 1. Les objectifs du programme-cadre de français: classes et catégories p. 6

DEUXIEME PARTIE

Figure 1. Pourcentages du temps de classe disponible durant lequel parlent les apprenants et les enseignants, dans onze classes du niveau secondaire p. 44

Figure 2. Rapports I/D pour chacun des onze enseignants p. 48

Figure 3. Rapports i/d pour chacun des onze enseignants p. 49

Figure 4. Répartition en pourcentage de la quantité des activités verbales des sept classes observées et comparaison avec les quinze classes de Bellack p. 58

Figure 5. Rapport "initiative" (S) p. 61

Figure 6. Rapport "initiative et réaction" p. 63

Fifure 7. Pourcentage des structurations en classe pour les enseignants et pour les apprenants p. 66

Figure 8. Pourcentage des sollicitations en classe pour les enseignants et pour les apprenants p. 67

Figure 9. Pourcentage des réponses en classe pour les enseignants et pour les apprenants p. 68

Figure 10. Pourcentage des réactions en classe pour les enseignants et pour les apprenants p. 70

Figure 11. Bellack: les règles du jeu du langage de la classe p. 71

Figure 12. Groupe d'enseignants observés: les règles du jeu du langage de la classe p. 72

TROISIEME PARTIE

Figure 1. Proportion de l'utilisation de chaque catégorie (Joyce) pour onze enseignants et la moyenne du groupe p. 77

Figure 2. Répartition en pourcentage des sous-catégories de l'information (Joyce) pour les onze enseignants p. 79

Figure 3. Pourcentage du temps où les enseignants posent des questions et où ils donnent l'information p. 81

Figure 4. Répartition en pourcentage de sous-catégories de type sanction (Joyce) pour onze enseignants p. 83

Figure 5. Répartition en pourcentage des sous-catégories de la procédure (Joyce) pour onze enseignants p. 85

Figure 6. Nombre de communications utilisé par les onze enseignants pendant 30 minutes p. 90

Figure 7. Représentation proportionnelle des deux périodes de quinze minutes d'enseignement des sept enseignants de secondaire III et IV (Galloway) p. 96

INTRODUCTION

L'étude dont certains résultats majeurs sont rapportés ici, est dite CLINIQUE pour trois raisons principales: (a) parce qu'elle porte sur un nombre très limité de sujets: (b) parce qu'elle n'énonce, au point de départ, aucune hypothèse formelle, même si elle comporte des hypothèses exploratoires; (c) parce qu'elle vise d'abord et avant tout à fournir une description la plus détaillée possible de cette réalité complexe qu'est l'enseignement d'une langue maternelle (1).

Des multiples séries de données recueillies depuis le 1er septembre 1973 dans les cadres de cette recherche, trois seulement (mais qui comptent parmi les plus importantes) sont présentées ici, soit la série des données relatives au curriculum, la série des données relatives à l'interaction verbale enseignants-apprenants et la série des données relatives au comportement verbal et au comportement non-verbal des enseignants.

---

(1) Nous avons fait ailleurs une description plus détaillée de la méthodologie et du schéma de cette recherche. Cf. Gilles Dussault et collaborateurs, INRS-éducation. "Une approche clinique à l'étude de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire: schéma général de la recherche". Communication présentée au 43e congrès de l'Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences, Moncton, Mai 1975.

PREMIERE PARTIE

UNE TENDANCE VERS L'INDIVIDUALISATION DU CURRICULUM: SIMILITUDES ET DIFFERENCES DES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS

Gilles Dussault, Ed. D.

* Les travaux dont il est fait rapport dans cette première partie ont été faits en collaboration avec monsieur Toussaint Fortin de l'Université du Québec à Chicoutimi et avec madame Jocelyne Roberge-Brassard et mademoiselle Claire Turcotte, toutes deux de l'INRS-Education.

1.0 PREAMBULE

Après avoir analysé le programme-cadre de français à l'aide du schéma théorique de Mauritz Johnson Jr. (1), nous avons fait, à l'aide du même schéma, l'analyse des programmes de onze enseignants (2) du niveau secondaire. Ce sont les résultats de cette dernière analyse que nous présentons ici.

En plus d'un préambule et d'une conclusion, notre étude du curriculum comporte quatre points.

Nous rappellerons d'abord brièvement quatre grandes caractéristiques du programme-cadre de français publié par le ministère de l'éducation pour les écoles secondaires du Québec. Nous dirons ensuite en quoi les programmes des enseignants sont semblables au programme-cadre et semblables entre eux. Puis nous considérerons une première série de différences entre les programmes des enseignants, soit celles qui proviennent des critères de sélection et des critères de structure des objectifs.

Enfin, nous comparerons successivement les objectifs énoncés par les enseignants de secondaire V, de secondaire IV et de secondaire III, pour constater à chaque fois des différences significatives entre les programmes d'un même niveau. Nous signalerons aussi, dans cette section, les différences observées, entre les classes de chaque niveau, dans les travaux demandés aux apprenants.

---

(1) Cf. Toussaint Fortin et Gilles Dussault, "Analyse critique du programme-cadre de français", ACFAS, 1974.

(2) Quatre enseignants de secondaire V, quatre de secondaire IV et trois de secondaire III.

2.0 LE PROGRAMME-CADRE DE FRANCAIS: CARACTERISTIQUES

Nous reprenons ici les conclusions de l'analyse qu'ont faite Fortin et Dussault du programme-cadre de français en rappelant quatre caractéristiques majeures de ce programme:

2.1 DES OBJECTIFS. Le programme-cadre est un véritable programme au sens où Mauritz Johnson Jr. l'entend, c'est-à-dire qu'il se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre. Ces objectifs (Figure 1) concernent la compréhension et l'expression tant dans le domaine de la langue que dans celui de la pensée, et se rattachant tous à l'objectif général qui est de "faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée".

2.2 DES CRITERES DE SELECTION. Le programme-cadre énonce aussi des critères de sélection ou des raisons qui ont présidé au choix des objectifs qu'il propose. Ces critères sont au nombre de trois:

2.2.1 les fonctions linguistiques de l'apprenant;

2.2.2 la conception que l'apprentissage de la langue se fait globalement (simultanéité ou interdépendance des quatre savoirs: écouter, parler, lire, écrire);

2.2.3 la conception que la langue est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation.

2.3 DES CRITERES DE STRUCTURE. Le programme-cadre énonce de plus des critères de structure ou des principes d'organisation des objectifs qu'il propose. Ces critères sont au nombre de deux:

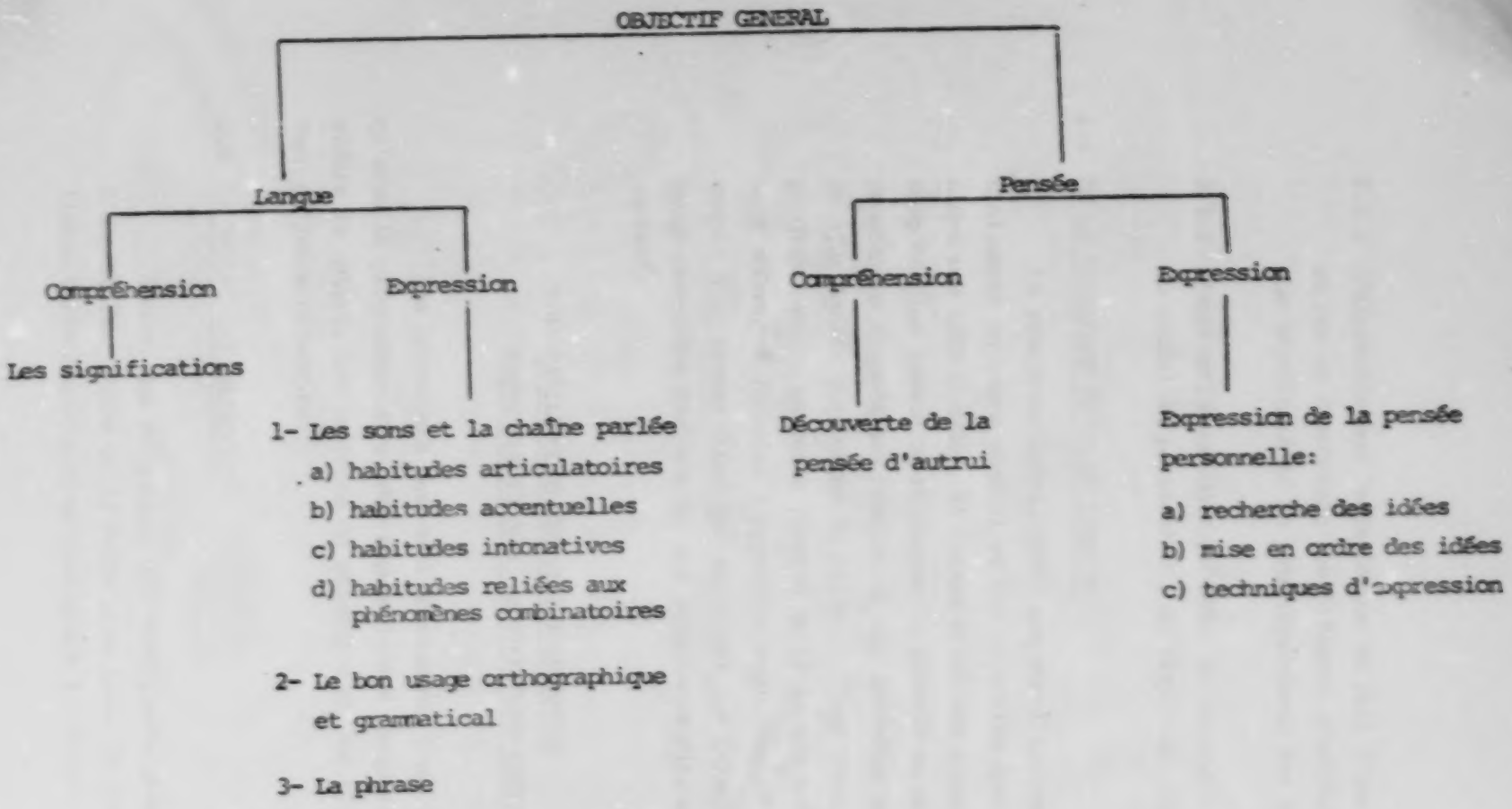


FIGURE 1: LES OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE DE FRANCAIS: CLASSES ET CATEGORIES

2.3.1 L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue (simultanéité ou interdépendance des quatre savoirs);

2.3.2 L'apprentissage doit procéder du concret à l'abstrait, du global au particulier, du simple au complexe.

2.4 DE LA SOUPLESSE ET DE LA LIBERTE

Le programme-cadre, comme son nom l'indique, propose essentiellement un cadre général et des objectifs dont la spécificité n'est pas très grande. Il laisse ainsi aux enseignants et aux responsables locaux ou régionaux la liberté de déterminer des programmes adaptés aux besoins et aux intérêts des apprenants et ajustés aux ressources du milieu. C'est cette souplesse du programme-cadre et cette liberté qu'il laisse aux enseignants qui nous amènent à formuler l'hypothèse exploratoire que "les enseignants d'un niveau donné qui acceptent les principes directeurs du programme-cadre élaboreront des programmes différents les uns des autres".

3.0 SIMILITUDES DES ONZE PROGRAMMES: ENTRE EUX ET AVEC LE PROGRAMME-CADRE

Les programmes des onze enseignants ont, tant entre eux qu'avec le programme-cadre, des ressemblances marquées si l'on considère la nature, les critères de sélection et les critères de structure de leurs objectifs.

3.1 LA NATURE DES OBJECTIFS

Chacun des programmes des enseignants présente une liste d'objectifs. Comme on le verra plus loin, la longueur de ces listes varie beaucoup d'un enseignant à l'autre. Mais dans la

très grande majorité des cas (voir tableau 1), ces objectifs énoncés par les enseignants concernent et la compréhension et l'expression, tant dans le domaine de la langue que dans celui de la pensée. Par conséquent, si l'on considère seulement les quatre grandes classes d'objectifs proposées par le programme-cadre, il faut conclure que leur ressemblance tant entre eux qu'avec le programme-cadre, est parfaite en ce qui concerne l'expression (langue et pensée) et qu'elle dépasse 80% en ce qui concerne la compréhension (langue et pensée), pour donner une concordance globale de 90.9%.

3.2 LES CRITERES DE SELECTION

Comme l'indiquent les trois premières rangées du tableau 2, les ressemblances des programmes des enseignants entre eux et avec le programme-cadre, en ce qui concerne les critères de sélection des objectifs, sont moins marquées qu'en ce qui regarde les grandes classes d'objectifs, mais elles sont quand même importantes. En effet, s'il n'y a qu'à peu près un enseignant sur deux (54.5%) qui fait sien le troisième critère de sélection des objectifs énoncé par le programme-cadre, cette proportion monte à environ trois sur quatre (72.7%) dans le cas du deuxième critère et atteint 100% dans le cas du premier. En moyenne, la concordance entre les critères de sélection des objectifs énoncés par les enseignants et ceux que retient le programme-cadre est de 75.7%.

3.3 LES CRITERES DE STRUCTURE

L'examen des deux premières rangées du tableau 3 mène, en ce qui concerne les critères de structure des objectifs, aux mêmes constatations que dans le cas des critères de sélection: les enseignants font substantiellement leurs les principes d'organisation des objectifs d'apprentissage. En effet, neuf ensei-

COMMUNICATION

LANGUE — PENSEE

ENSEIGNANTS	COMPREHENSION	EXPRESSION	COMPREHENSION	EXPRESSION
A	x	x		x
B	x	x	x	x
C		x		x
D	x	x	x	x
E	x	x	x	x
F	x	x	x	x
G		x	x	x
H	x	x	x	x
I	x	x	x	x
J	x	x	x	x
K	x	x	x	x
TOTAL	9	11	9	11
%	81.8	100	81.8	100

TABLEAU 1: GRANDES CLASSES D'OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE DONT TIENNENT COMPTE LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS

Critères de sélection \ Classe	(SECONDAIRE V) A	B	C	D	(SECONDAIRE IV) E	F	G	H	(SECONDAIRE III) I	J	K	PROGRAMME CADRE	%
Fonctions linguistiques de l'apprenant	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100.
Simultanéité des quatre savoirs	(x)	x	x	x	x	o	o	x	x	x	o	x	72.7
Langue agent de transmission et transformation des valeurs de civilisation	o	(x)	x	o	x	o	o	x	o	x	x	x	54.5
Critère no 4	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	x	o	81.8
Critère no 5	o	o	o	o	x	x	x	x	o	x	x	o	54.5
Critère no 6	o	o	o	o	o	o	o	x	o	o	o	o	9.1

TABLEAU 2: CRITERES DE SELECTION ENONCES DANS LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS ET DANS LE PROGRAMME-CADRE

x: critère explicitement énoncé
(x): critère implicitement énoncé
o : critère non énoncé

Classes / Critères de Structure	(SECONDAIRE V) A	B	C	D	(SECONDAIRE IV) E	F	G	H	(SECONDAIRE III) I	J	K	PROGRAMME-CADRE	%
Simultanéité des quatre savoirs	x	x	x	x	(x)	o	o	(x)	(x)	x	o	x	72.7
Du simple au complexe: global au particulier	x	x	x	x	x	x	o	x	x	x	x	x	90.9
Critère no 3	o	o	o	o	x	x	x	x	x	x	o	o	54.5
Critère no 4	o	o	o	o	x	o	o	o	o	x	o	o	18.2

TABLEAU 3: CRITERES DE STRUCTURE ENONCES DANS LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS ET DANS LE PROGRAMME-CADRE

x : critère explicitement énoncé
(x) : critère implicitement énoncé
o : critère non énoncé

gnants sur dix (90.9%) acceptent le deuxième critère de structure proposé par le programme-cadre et sept sur dix (72.7%) acceptent le premier. La concordance moyenne entre les critères de structure énoncés par les enseignants et ceux du programme-cadre est de 81.8%.

3.4 SIMILITUDES: RESUME ET CONCLUSION

Les onze programmes élaborés par les enseignants pour trois niveaux différents du cours secondaire sont, en ce qui concerne les grandes classes d'objectifs et les principes de choix et d'organisation de ces objectifs, largement semblables entre eux et au programme-cadre. Exprimée en pourcentage, cette similitude est de 90.9% en ce qui regarde les classes d'objectifs, de 75.7% quant aux critères de sélection des objectifs et de 81.8% quant aux critères de structure des objectifs choisis. Nous sommes donc en présence de programmes qui partagent une même "philosophie" (critères de sélection) et une même "psychologie de l'apprentissage" (critères de structure) et qui poursuivent des objectifs de même nature. C'est dire, en d'autres termes, que ces onze enseignants, qui exercent leur profession à des niveaux et en des milieux divers, n'interprètent pas différemment et acceptent substantiellement le programme-cadre.

Ces ressemblances fondamentales n'empêchent pas toutefois, comme nous le verrons dans les deux prochaines sections, chaque enseignant de donner à son programme une configuration qui lui est propre.

4.0 DIFFERENCES ENTRE LES PROGRAMMES: AU NIVEAU DES PRINCIPES

Les principes auxquels nous référons ici, et en fonction desquels nous observons des différences tant entre les programmes des enseignants qu'entre ces programmes et le programme-cadre, sont les critères de sélection et les critères de structure des objectifs.

4.1 LES CRITERES DE SELECTION: DIFFERENCES

Les trois dernières rangées du tableau 2 indiquent qu'à chaque niveau, des enseignants se donnent, pour le choix des objectifs, des critères qui remplacent certains critères du programme-cadre ou qui s'y ajoutent.

Dans le cas des enseignants B, E, H et J, il s'agit d'additions au programme-cadre, puisque ces enseignants retiennent les trois critères de sélection du programme-cadre. Pour les enseignants A, F, G et I, il s'agit de substitution. Le cas de l'enseignant K en est un d'addition et de substitution.

Il y a peu de ressemblance entre les critères de sélection formulés par les enseignants pour remplacer des critères du programme-cadre ou pour s'y ajouter.

Un critère de sélection est commun aux trois programmes B, J et K. Ce critère réfère à la personnalité, aux points de vue et aux goûts du professeur comme éléments déterminants dans le choix des objectifs.

Un autre critère est commun à deux programmes (F et J): l'examen du ministère de l'éducation.

Chacun des onze autres critères ne se retrouve que dans un programme, mais peuvent être regroupés sous trois titres: société et culture, langue, apprenant. Ce sont les suivants:

- Société et culture:
  - . Nécessité d'apprendre à vivre en société (E)
  - . Respect du programme de l'école (G)
  - . Faire de chaque apprenant un patriote, un défenseur farouche de la québécitude (H)
  - . Redonner à la classe de français la vertu de l'imaginaire et de la contemporanéité (H)
  - . Nécessité de prendre conscience de la structure globale de la langue (I).

- Langue:
  - . Privilégier les fonctions de l'émetteur: parler et écrire, qui sont les plus importantes dans la réalité de la vie (A)
  - . Nécessité de spécifier ou de décortiquer les quatre savoirs (E)
  - . Primauté des savoirs lire et écrire en fonction du marché du travail (F).

- Apprenant:
  - . Nécessité d'éveiller l'intérêt des apprenants pour des points qui pourraient leur être vraiment utiles (G)
  - . Déculpabiliser l'apprenant qui ne sait pas écrire en lui montrant que la société ne l'aide pas (H)
  - . Tenir compte du caractère transitoire du secondaire III: évolution physique et scolaire des apprenants (J).

De ces additions ou substitutions nous concluons premièrement que les programmes des enseignants se distinguent d'une façon relativement marquée du programme-cadre au titre des critères de sélection. En effet 81.8% des enseignants procèdent à l'addition ou à la substitution d'un critère de sélection, 54.5% à celle de deux critères et 9.1% à celle de trois critères. Nous concluons deuxièmement que c'est de façon différente que chaque programme se distingue du programme-cadre, ce qui revient à dire qu'en ce qui concerne les critères de sélection qu'ils ajoutent ou substituent à ceux du programme-cadre, les programmes des enseignants se ressemblent peu entre eux.

4.2 LES CRITERES DE STRUCTURE: DIFFERENCES

Les deux dernières rangées du tableau 3 indiquent que les enseignants de deux niveaux sur trois se donnent des critères de structure des objectifs qui remplacent ceux du programme-cadre ou qui s'y ajoutent.

Dans le cas des enseignants E, H, I et J, il s'agit d'additions au programme-cadre et de substitutions pour les enseignants F et G.

Au titre des critères de structure, les différences entre les programmes des enseignants et le programme-cadre sont moins marquées qu'au titre des critères de sélection. En effet, seulement 54.5% des enseignants ajoutent ou substituent un critère de structure et 18.2% deux critères.

De plus, les critères ajoutés ou substitués par les enseignants se ressemblent plus qu'ils ne se distinguent les uns des autres.

En effet, cinq des huit critères ajoutés ou substitués par les enseignants E, G, H, I et J s'expriment en termes de motivation des apprenants: respect de leurs goûts et de leurs intérêts, maintien de leur intérêt.

L'enseignant J réfère à ses goûts personnels, l'enseignant F à la logique de la discipline, l'enseignant E aux faiblesses du savoir écrire qui invitent à poursuivre d'abord des objectifs relatifs à cette fonction.

Nous concluons qu'en ce qui concerne les critères de structure, les programmes des enseignants se distinguent peu du programme-cadre et qu'ils s'en distinguent de la même façon.

5.0 DIFFERENCES ENTRE LES PROGRAMMES: LES OBJECTIFS

5.1 REMARQUES PRELIMINAIRES

En raison de l'importance de la présente section, nous ferons onze remarques préliminaires avant de procéder à la présentation des différences entre les listes d'objectifs élaborées par les enseignants. Ces remarques visent à préciser la nature et la portée de notre démarche tout en en indiquant les limites.

5.1.1 Nous définissons un programme ou un curriculum comme étant essentiellement une série (structurée) d'objectifs d'apprentissage (voir section 1.1, ci-haut).

5.1.2 Par conséquent, c'est surtout en comparant les diverses séries d'objectifs élaborées par les enseignants que nous vérifierons la pertinence de l'hypothèse exploratoire que nous avons formulée en ce qui concerne les curricula (voir section 2.4, ci-haut).

5.1.3 Le programme-cadre fournit une liste d'objectifs pour tout le cours secondaire, sans préciser lesquels conviendraient aux divers niveaux (I, II, III, IV, V). Par conséquent, il nous semble que nous ne pouvons pas légitimement comparer les programmes d'un niveau donné au programme-cadre, c'est-à-dire une partie à un tout qui prévoit des parties sans les identifier. Ce que nous retenons du programme-cadre ici, ce sont les classes et les catégories d'objectifs qu'il propose (cf. ci-haut, section 2.1, figure 1).

5.1.4 Nous avons adapté sans, pensons-nous, les avoir substantiellement modifiées, les classes et catégories d'objectifs du programme-cadre, pour pouvoir tenir compte de tous les objectifs des enseignants sans les interpréter. Plus précisément, nous avons:

- réuni les classes compréhension et expression du domaine langue, pour constituer une classe ou groupe unique nommé LANGUE;

- conservé toutes les catégories du programme-cadre dans notre nouveau groupe langue, et y avons ajouté une catégorie nommée "objectif général: langue";

- divisé la classe découverte de la pensée d'autrui (pensée: compréhension) en quatre catégories: découverte de la pensée d'autrui, vie quotidienne; découverte de la pensée d'autrui, littérature française; découverte de la pensée d'autrui, littérature québécoise; découverte de la pensée d'autrui, général;

- ajouté une catégorie à la classe expression de la pensée personnelle (pensée: expression), catégorie que nous avons nommée: expression de la pensée personnelle, général;

- ajouté trois classes d'objectifs pour tenir compte des objectifs généraux relatifs à la communication et relatifs aux quatre savoirs de même que des objectifs non spécifiques à l'apprentissage du français langue maternelle.

5.1.5 Nous nous limiterons à la comparaison des programmes des enseignants entre eux, sans procéder, pour les raisons données en 5.1.3, à leur comparaison avec le programme-cadre.

5.1.6 Etant donné que le programme cadre ne spécifie pas quels objectifs il serait préférable de poursuivre à un niveau plutôt qu'à un autre (voir section 5.1.3), étant donné aussi que nous assumons que les apprenants, en progressant du début à la fin du cours secondaire, augmentent leur bagage de connaissances et d'habiletés linguistiques, étant donné enfin que nous supposons que les enseignants tiennent compte des progrès accomplis par les apprenants, nous postulons que les objectifs définis pour les apprenants d'un niveau sont différents de ceux que poursuivent les apprenants d'un autre niveau. Voilà

pourquoi nous nous limitons à comparer entre eux les programmes d'un même niveau sans nous préoccuper des ressemblances qui pourraient exister entre les programmes de divers niveaux.

5.1.7 Les données que nous utilisons sont complètes pour le secondaire V mais non pour les secondaire IV et III. Pour ces deux niveaux nous disposons des données accessibles au ler mars 1975 pour l'année 1974-75.

5.1.8 Notre analyse des programmes des enseignants nous amène à conclure que c'est au niveau des objectifs qu'ils se distinguent davantage les uns des autres. Il serait donc particulièrement important de reproduire ici les listes d'objectifs élaborées par les enseignants.

5.1.9 Il nous semble toutefois contre-indiqué pour des raisons d'espace et de temps, de reproduire ici les 399 objectifs énoncés dans les 11 programmes analysés. Si la plus courte des listes ne compte que 7 objectifs, la plus longue en a 102. Pour les onze enseignants, la moyenne des objectifs énoncés est de 36.2.

5.1.10 Nous avons tenté, dans une opération dont nous ne sommes pas tout-à-fait certains de la validité, de procéder à une quantification des curricula. Pour ce faire, nous avons compté le nombre d'objectifs énoncés par chaque enseignant se rattachant à chacune des seize classes ou catégories que nous avons énumérées plus haut (voir section 2.1 et 5.1.4). Nous avons ainsi obtenu onze distributions de fréquences que nous avons comparées en utilisant la technique statistique du X^2. Cette analyse statistique a confirmé les conclusions des analyses de contenu que nous avions faites au préalable.

Pour les fins de la présente communication, et par souci d'économie de temps, nous utiliserons les analyses statistiques plutôt que les analyses de contenu.

5.1.11 Pour mieux identifier les caractéristiques du programme élaboré par chaque enseignant, nous utiliserons, en plus de la liste des objectifs qui constituent le programme, la liste des travaux demandés aux apprenants. Si, en effet, un travail demandé aux apprenants est, logiquement et naturellement, un moyen en vue d'une fin, l'utilisation de ce moyen révèle la poursuite d'une fin ou d'un objectif. Or il arrive que des objectifs révélés par l'imposition d'un travail ne font pas partie de la liste élaborée par un enseignant. Voilà pourquoi nous utilisons, comme complément à la liste des objectifs du programme proprement dit, la liste des travaux demandés aux apprenants.

5.2 LES OBJECTIFS ET LES TRAVAUX DU SECONDAIRE V

5.2.1 VUE D'ENSEMBLE

Tant en ce qui concerne les objectifs (tableau 4) que les travaux (tableau 5), les programmes élaborés par les quatre enseignants de secondaire V sont nettement plus différents que semblables.

Le X^2 calculé pour l'ensemble des données du tableau 4 (objectifs) est hautement significatif: l'hétérogénéité des programmes n'est pas due au hasard. Il faut en dire autant des travaux demandés aux apprenants (tableau 5).

Les comparaisons des paires d'enseignants mènent aussi à l'affirmation de l'hétérogénéité des programmes. Un tiers

TABLEAU 4: LES OBJECTIFS DU SECONDAIRE V, ANNEE 1973-74

	A	B	C	D	
Sens et chaîne parlée	0	0	0	12	
Signification	2	1	0	27	
Grammaire	4	1	0	7	
Orthographe	0	1	0	0	
Construction de la phrase	1	1	0	10	
Objectif général LANGUE	0	1	2	3	
GROUPE LANGUE	7	5	2	59	
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	0	6	0	14	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	0	2	0	0	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	0	2	0	0	
Découverte de la pensée d'autrui: général	0	0	0	0	
GROUPE DECOUVERTE	0	10	0	14	
Expression de la pensée personnelle: général	0	9	2	1	
Expression de la P.P.: Recherche des idées	0	0	0	6	
Expression de la P.P.: Mise en ordre des idées	1	1	0	5	
Expression de la P.P.: Techniques d'expression	1	5	0	7	
GROUPE EXPRESSION	2	15	2	19	
Objectif général: Communication	1	2	2	1	
Objectif général: à envoyer	1	1	1	0	
Objectif non précisé au fascicule	0	1	0	0	
TOTAL	23	36	7	102	

x^2 CALCULS A PARTIR DES FREQUENCES SOUHAITEES

	x^2	P
Ensemble	51.26	= .00004
AB	14.38	= .014
AC	2.34	= .508
AD	15.50	= .009
BC	8.56	= .127
BD	25.24	= .0003
CD	35.61	= .00002

TABLEAU 5: LES TRAVAUX DU SECONDAIRE V, ANNEE 1973-74

	Sons et chaîne parlée	Signification	Grammaire	Orthographe	Construction de la phrase	Objectif général LANGUE	GROUPE LANGUE	Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	Découverte de la pensée d'autrui: général	GROUPE DECOUVERTE	Expression de la pensée personnelle: général	Expression de la P.P.: Recherche des idées	Expression de la P.P.: Mise en ordre des idées	Expression de la P.P.: Techniques d'expression	GROUPE EXPRESSION	Objectif général: Communication	Objectif général: 4 savoirs	Autres objectifs du niveau	TOTAL
A	1	0	0	0	0	2	3	0	0	0	21	21	0	0	0	4	4				28
B	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	3	4	1	0	0	7	8				14
C	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	3	2	0	0	15	17				23
D	7	15	0	15	0	0	37	5	0	4	3	12	12	1	2	5	20				69

X^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES SOULIGNEES

	X^2	p
Ensemble	57.23	< .00001
AB	9.48	= .009
AC	21.26	= .0001
AD	30.06	= .00001
BC	1.48	= .5187
BD	7.32	= .025
CD	15.39	= .0008

seulement des six comparaisons donnent des X^2 dont le niveau de signification n'atteint pas 0.05 (comparaisons AC, BC). Pour les travaux, l'on ne retrouve plus qu'une des comparaisons dont le X^2 n'est pas significatif (BC).

Entre les programmes des enseignants de secondaire V, les différences sont quantitatives et qualitatives.

5.2.2 DIFFERENCES QUANTITATIVES

Les enseignants A et C énoncent nettement moins d'objectifs que les enseignants B et D. L'enseignant D, à lui seul, en formule plus que les trois autres enseignants réunis. En ce qui concerne les travaux, les enseignants A et C en demandent à peu près le même nombre, l'enseignant B nettement moins qu'eux, tandis que l'enseignant D fournit une liste dont les titres sont plus nombreux que tous les titres réunis des trois autres enseignants.

5.2.3 DIFFERENCES QUALITATIVES

Si les listes d'objectifs élaborées par les enseignants A et C ne sont pas statistiquement différentes (X^2 de 2.34 à p = .508), il faut remarquer que l'enseignant C n'énonce que des objectifs généraux tandis que l'enseignant A est plus spécifique dans 9 de ses 11 énoncés.

Les enseignants A et D pousuivent proportionnellement plus d'objectifs dans le domaine de la langue que dans celui de la pensée (découverte et expression): 7 par rapport à 2 pour A, et 59 par rapport à 33 pour D. Chez l'enseignant C, on retrouve le même nombre d'objectifs en langue et en pensée, tandis que l'enseignant B donne nette préséance à la pensée: 25 objectifs sur 30.

Dans les classes A, B et C, les travaux sont de 6 à 8 fois plus nombreux dans les secteurs découverte et expression que dans le secteur langue, tandis qu'il n'y a pas de différence marquée entre ces secteurs dans la classe D.

Seuls les enseignants B et D inscrivent à leurs programmes des objectifs non spécifiques à l'enseignement du français. Les objectifs de cette catégorie sont, par exemple, chez l'enseignant B: "connaître le groupe avec lequel on travaille", "comprendre le rôle du professeur", et, chez l'enseignant D: "développer le sens de l'observation", "développer l'habitude du travail personnel de qualité", "développer le sens critique".

5.2.4 OBJECTIFS ET TRAVAUX DU SECONDAIRE V: CONCLUSION

Malgré certaines ressemblances entre les objectifs de l'enseignant C et ceux des enseignants A et B, de même qu'entre les travaux déterminés par les enseignants B et C, il faut conclure que les programmes élaborés par les quatre enseignants de secondaire V sont quantitativement et qualitativement différents.

5.3 LES OBJECTIFS ET LES TRAVAUX DU SECONDAIRE IV

5.3.1 VUE D'ENSEMBLE

Les quatre classes de secondaire IV poursuivent des ensembles d'objectifs différents les uns des autres (tableau 6). Quant aux travaux imposés aux apprenants de ces classes (tableau 7), les ressemblances sont aussi nombreuses que les différences.

Le χ^2 calculé pour l'ensemble des données du tableau 6 (objectifs) est hautement significatif: il signifie qu'il y a hétérogénéité des programmes à ce niveau comme au niveau de secondaire V, et qu'elle n'est pas due au hasard.

Si la moitié des comparaisons des paires de classes (trois comparaisons sur six) ne fait pas apparaître de différences significatives (E-G, E-H, F-G) pour les travaux, il n'y a par contre, pour les objectifs, comme en secondaire V, que le tiers des comparaisons dont le niveau de signification n'atteigne pas 0.05 (F-G, G-H).

Entre les programmes des classes de secondaire IV, les différences sont d'ordre qualitatif autant que quantitatif.

5.3.2 DIFFERENCES QUANTITATIVES

Le nombre d'objectifs énoncés par l'enseignant H est presque deux fois plus grand que le nombre des objectifs de l'enseignant G, tandis que les enseignants E et G demandent deux fois plus de travaux aux apprenants que l'enseignant H. De fait, dans les classes de secondaire IV, il semblerait que plus l'on poursuit d'objectifs, moins l'on impose de travaux.

Il faut remarquer qu'en secondaire IV l'écart entre les classes, tant pour le nombre d'objectifs poursuivis que pour le nombre des travaux demandés, est nettement plus restreint qu'en secondaire V.

TABLEAU 6: LES CRITERES DU SECONDAIRE IV, 1974-75 (données disponibles le 1er mars 1975)

	n	2	3	4	5
		Sans et chiffre partie	Signification	Grammaire	Orthographe
H	2	2	2	0	0
G	0	0	0	3	1
F	0	3	3	7	0
E	0	1	0	0	0
D	2	2	0	0	0
C	0	0	0	0	0
B	4	14	5	10	1
A	2	2	0	0	0
	Ensemble				
E5					
E4					
E3					
E2					
E1					
G4					

	Construction de la phrase	Objectif général: LANGUE	GROUPE LANGUE	Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	Découverte de la pensée d'autrui: général	GROUPE DECOUVERTE	Expression de la pensée personnelle: général	Expression de la P.P.: Recherche des idées	Expression de la P.P.: Mise en ordre des idées	Expression de la P.P.: Techniques d'expression	GROUPE EXPRESSION	Objectif général: Communication	Objectif général: 4 savoirs	Attitude envers la classe au [illegible]	TOTAL
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
H	0	2	2	2	0	3	1	6	4	0	0	1	5	0	0	[illegible]	14
G	0	4	4	3	0	0	4	4	3	3	1	1	4	0	1	[illegible]	12
F	1	7	8	6	2	0	4	6	7	3	1	1	5	1	0	[illegible]	14
E	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	[illegible]	1
D	0	2	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	[illegible]	2
C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	[illegible]	0
B	1	5	6	2	0	0	2	2	1	0	0	0	1	0	0	[illegible]	3
A	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	[illegible]	0

χ^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES SOULIGNEES

	χ^2	P
Ensemble	47.94	= .0001
E5	18.75	= .001
E4	10.34	= .035
E3	16.72	= .001
E2	5.62	= .346
E1	16.81	= .003
G4	7.22	= .124

TABLEAU 7: LES TRAVAUX DU SECONDAIRE IV, SESSIONS A DECEMBRE 1974

	E3	E4	G5	H1
Zone et ailleurs parlée	0	0	0	1
Signalisation	0	5	3	0
Grammaire	0	1	4	0
Orthographe	6	0	3	0
Construction de la phrase	6	4	0	0
Objectif général LANGUE	0	2	0	1
GROUPE LANGUE	12	12	16	2
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	5	1	4	3
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	0	3	1	0
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	0	1	2	2
Découverte de la pensée d'autrui: général	0	0	0	1
GROUPE DECOUVERTE	5	5	5	6
Expression de la pensée personnelle: général	0	1	1	1
Expression de la P.P.: recherche des idées	2	0	0	0
Expression de la P.P.: mise en ordre des idées	1	0	0	0
Expression de la P.P.: technique d'expression	7	0	3	2
GROUPE EXPRESSION	10	1	4	3
Objectif général: Communication				
Objectif général: 4 savoirs				
AUTRES [illegible] au tableau				
TOTAL	12	13	23	11

X^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES SOULIGNEES

	X^2	p
Ensemble	14.05	= .029
E3 E4	5.80	= .054
E3 G5	3.07	= .214
E3 H1	5.19	= .07*
E4 G5	1.27	= .536
E4 H1	6.95	= .030
G5 H1	6.69	= .034

5.3.3 DIFFÉRENCES QUALITATIVES

L'enseignant E poursuit proportionnellement beaucoup plus d'objectifs dans le domaine de la pensée (découverte et expression) que dans celui de la langue, soit 22 par rapport à 3. Pour l'enseignant F, la langue a préséance sur la pensée (17 objectifs en langue en regard de 12 en pensée). Dans les classes G et H, pensée et langue regroupent des nombres égaux d'objectifs. Il faut toutefois noter que c'est la catégorie "autres" ou "objectifs non spécifiques à l'enseignement du français" qui, chez l'enseignant H, compte le plus grand nombre d'objectifs.

Si quant à la structure des objectifs les classes G et H ne diffèrent pas significativement, les objectifs eux-mêmes ne sont pas de même venue. En effet, alors que l'enseignant G vise à "garder les étudiants à l'école jusqu'à la fin de l'année" et à "éviter d'accroître leur horreur du français" (objectifs de la catégorie "autres"), l'enseignant H vise, par exemple, à "faire constater l'omniprésence de la publicité dans le monde moderne" et à "faire constater l'influence des média d'information dans la vie quotidienne". Au niveau de la langue, l'enseignant H tente d'amener les apprenants à "faire un diagnostic de l'état de la langue québécoise" et à "voir la nécessité de perfectionner sa langue et de la défendre jusqu'au bout", alors que l'enseignant G se préoccupe de "la maîtrise des règles qui régissent les participes passés" et de "la maîtrise de l'orthographe courante". Au niveau de la pensée, l'enseignant G insiste sur la composition de textes courts, l'enseignant H sur la composition d'oeuvres complexes (par exemple, une pièce de théâtre).

Les programmes et travaux des classes F et G ne diffèrent pas (X^2 de 5.622 $p = .346$ pour les objectifs et de 1.27 à $p = .536$ pour les travaux): ils s'adressent tous deux, au surplus, à des apprenants de la voie dite allégée.

5.3.4 OBJECTIFS ET TRAVAUX DU SECONDAIRE IV: CONCLUSION

Après avoir constaté une ressemblance entre les programmes de même qu'entre les travaux des classes F et G, on trouve surtout des différences entre ces deux classes d'une part et chacune des classes E et H d'autre part, de même qu'entre les classes E et H: des dix comparaisons possibles (2 fois chacune: EF, EG, EH, FG, GH), sept sont significatives. Si les différences quantitatives entre les programmes de secondaire IV sont moins marquées qu'entre ceux de secondaire V, les différences qualitatives sont suffisamment importantes pour qu'on puisse conclure, tout comme en secondaire V, à l'hétérogénéité des programmes de secondaire IV.

5.4 LES OBJECTIFS ET LES TRAVAUX DU SECONDAIRE III

5.4.1 VUE D'ENSEMBLE

L'hétérogénéité des listes d'objectifs du secondaire III est moins marquée qu'en secondaire IV ou en secondaire V, même si les X^2 calculés à partir de l'ensemble des données du tableau 8 et du tableau 9 sont significatifs. En effet, une seule des trois comparaisons de paires de listes d'objectifs (tableau 8) est significative au-delà de 0.05 (IK). En ce qui concerne les travaux, deux comparaisons sur trois mènent à l'observation de différences significatives (IJ, IK). L'on pourrait toutefois difficilement considérer comme semblables les programmes des enseignants I, J et K.

TABLEAU 8: LES OBJECTIFS DU SECONDAIRE III, 1974-75 (données disponibles le 1er mars 1975)

	X	3	4	
	0	4	4	Sans et claire partie
	21	5	3	Signification
	1	4	5	Grammaire
	0	1	0	Orthographe
	2	4	1	Construction de la phrase
	1	6	4	Objectif général LANGUE
	25	24	24	GROUPE LANGUE
	0	2	1	Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne
	1	0	2	Découverte de la pensée d'autrui: littérature française
	4	0	0	Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise
	0	4	4	Découverte de la pensée d'autrui: général
	5	16	14	GROUPE DECOUVERTE
	0	4	2	Expression de la pensée personnelle: général
	0	2	2	Expression de la P.P.: recherche des idées
	0	1	2	Expression de la P.P.: mise en ordre des idées
	2	5	10	Expression de la P.P.: techniques d'expression
	2	12	12	GROUPE EXPRESSION
	0	2	1	Objectif général: communication
	0	2	1	Objectif général: 4 savoirs
	0	2	1	Autres: [illegible] au Français
	32	84	82	TOTAL

x^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES SOUTENUES

	x^2	p
Ensemble	26.64	= .003
13 X	7.89	= .162
25 X	24.27	= .0074
3X	9.03	= .107

5.4.2 DIFFERENCES QUANTITATIVES

L'écart qui sépare les enseignants quant au nombre total d'objectifs énoncés rappelle celui que nous avons observé en secondaire IV et n'a pas l'ampleur de celui que l'on a noté en secondaire V. En ce qui regarde le nombre de travaux demandés aux apprenants, les enseignants de secondaire III forment le groupe le moins disparate. A ce niveau-ci, contrairement à ce que l'on a noté en secondaire IV, le nombre des travaux demandés aux apprenants est d'autant plus grand qu'il y a davantage d'objectifs formulés dans le programme.

5.4.3 DIFFERENCES QUALITATIVES

La différence la plus frappante entre les enseignants I et K provient des nombres d'objectifs qui appartiennent au groupe langue et de ceux qui appartiennent au groupe pensée. L'enseignant I a 14 objectifs de langue et 31 de pensée, tandis que, dans le même ordre, l'enseignant K en a 25 et 7. L'enseignant J, quant à lui, se situe entre ces deux pôles, même s'il poursuit plus d'objectifs de langue que d'objectifs de pensée.

Chez l'enseignant J il n'y a pas de catégorie d'objectifs qui prédomine nettement sur les autres. Mais tel n'est pas le cas chez l'enseignant I où la catégorie "techniques d'expression" compte 36% des objectifs du programme, ni chez l'enseignant K où 65.6% des objectifs se retrouvent dans la catégorie "significations".

TABLEAU 9: LES TRAVAUX DU SECONDAIRE III, SEPTEMBRE À DÉCEMBRE 1974

	X	5	4	3	
Sons et chaîne parlée	0	0	0	4	
Signification	6	4	4	4	
Grammaire	1	2	2	7	
Graphique	4	1	1	1	
Construction de la phrase	1	0	0	1	
Objectif général LANGUE	2	6	1	1	
GROUPE LANGUE	25	23	14	18	
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	0	2	0	0	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	0	0	1	1	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	5	3	1	1	
Découverte de la pensée d'autrui: général	0	5	1	1	
GROUPE DÉCOUVERTE	5	10	2	3	
Expression de la pensée personnelle: général	0	0	0	0	
Expression de la P.P.: Recherche des idées	0	0	1	1	
Expression de la P.P.: Mise en ordre des idées	0	0	3	3	
Expression de la P.P.: Techniques d'expression	1	3	3	8	
GROUPE EXPRESSION	1	3	7	12	
Objectif général: Communication					
Objectif général: 4 savoirs					
Non-réponses et réflexions					
TOTAL	31	36	23	33	

χ^2 CALCULS À PARTIR DES FRÉQUENCES SOULIGNÉES

	χ^2	p
Ensemble	14.84	= .005
3 X 5	9.07	= .011
3 X 4	8.44	= .015
2 X 3	1.95	= .622

En ce qui concerne les travaux, les trois enseignants ne se distinguent pas quant au nombre de leurs exigences dans le secteur langue. Mais l'enseignant J demande beaucoup plus de travaux que les enseignants I et K dans le secteur découverte de la pensée d'autrui (fonctions du récepteur). Enfin l'enseignant I donne nettement plus d'attention que l'enseignant J au secteur expression (fonctions de l'émetteur) que l'enseignant K ignore presque tout-à-fait.

5.4.4 OBJECTIFS ET TRAVAUX DU SECONDAIRE III: CONCLUSION

Même si les programmes de secondaire III se ressemblent davantage que ne le font ceux du secondaire IV ou du secondaire V, il y a suffisamment de distinctions entre eux pour qu'on évite de parler de programmes identiques: objectifs et travaux de la classe I diffèrent significativement de ceux de la classe K; on ne peut dire qu'objectifs et travaux de la classe J sont différents de ceux de la classe K; les travaux mais non les objectifs diffèrent significativement dans les classes I et J.

6.0 CONCLUSION: UNE TENDANCE VERS LA MACRO-INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES

Nous venons de présenter des données qui nous amènent à conclure qu'à chacun des trois niveaux du cours secondaire où notre étude a porté jusqu'à ce jour, les enseignants de chaque niveau ont élaboré des programmes différents les uns des autres. Nous concluons aussi que notre hypothèse exploratoire concernant le curriculum est pertinente: "les enseignants d'un niveau donné qui acceptent les principes directeurs du programme-cadre élaborent des programmes différents les uns des autres".

Tout semble s'être passé comme si chacun des onze enseignants avait examiné d'une façon critique les principes qui sont à la base du programme-cadre de français pour les écoles secondaires. Cet examen critique les aurait portés à accepter substantiellement mais non pas toujours intégralement les principes du programme-cadre: certains les assumèrent sans rien y retrancher ou rien y ajouter; d'autres y retranchèrent certains éléments; d'autres encore n'y retranchèrent rien mais y ajoutèrent des éléments; d'autres enfin procédèrent à des suppressions et à des additions.

Tout semble ensuite s'être passé comme si chaque enseignant, à partir de sa liste revisée de principes (sa liste de critères de sélection et de critères de structure des objectifs) avait développé, en fonction des apprenants, en fonction de ses propres ressources et en fonction des ressources de son milieu, un programme particulier pour le groupe d'apprenants dont il avait la charge.

C'est pour désigner ce phénomène de l'élaboration d'un programme particulier pour chaque groupe d'apprenants que nous employons l'expression "macro-individualisation du curriculum". La "micro-individualisation" du curriculum consisterait à développer un programme propre à chaque apprenant.

Cette tendance à la macro-individualisation du curriculum de français, langue maternelle, que nous avons observée dans onze classes du niveau secondaire, nous amène à faire les considérations et à poser les questions qui suivent:

- Nous ne pouvons, en principe, qu'être favorables à une tendance susceptible de favoriser la subordination du système éducatif ou de l'un de ses sous-systèmes à la croissance de l'apprenant.

- Nous pensons que la tendance à la macro-individualisation des programmes de français que nous avons observée est susceptible de favoriser la subordination du système éducatif à la croissance de l'apprenant.

- Nous croyons que la souplesse du programme-cadre de français est un facteur important de l'apparition de cette tendance.

- Nous nous demandons toutefois, sans pouvoir répondre à la question, jusqu'à quel point cette tendance est généralisée au Québec.

- Nous nous demandons jusqu'à quel point les autorités scolaires et ministérielles sont conscientes de cette tendance et jusqu'à quel point elles l'acceptent.

- Nous nous demandons comment l'on pourrait maintenir des examens communs de fin de cours secondaire en français si cette tendance à la macro-individualisation était généralisée.

- Nous nous demandons s'il ne serait pas impérieux d'imposer, dans les programmes individualisés, la poursuite de quelques objectifs fondamentaux qui assurerait à tous les jeunes francophones du Québec un donné culturel et linguistique minimal commun; et si oui, nous nous demandons qui aurait l'autorité pour déterminer ce donné minimal.

- Nous nous demandons enfin si les organismes responsables de la formation ou du perfectionnement des enseignants ont pris ou s'apprêtent à prendre les mesures nécessaires pour permettre aux enseignants non seulement d'ajuster leur action professionnelle à cette tendance vers la macro-individualisation mais d'être aussi des facteurs d'évolution vers la micro-individualisation du curriculum.

DEUXIEME PARTIE

ANALYSE DESCRIPTIVE DES COMPORTEMENTS VERBAUX DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS, SELON FLANDERS ET BELLACK

Gilles Dussault, Ed. D.
Mariel Leclerc, D. Sc. Ed.

* Mademoiselle Claire Turcotte, agent de recherche à l'INRS-Éducation, a participé aux travaux dont il est fait rapport dans cette deuxième partie.

PREAMBULE

Deux des quatre systèmes que nous utilisons pour l'analyse de l'enseignement du français au niveau secondaire tiennent compte formellement du comportement verbal des enseignants et des apprenants: ce sont les systèmes de Flanders et de Bellack.

Nous présentons ici un rapport d'étape sur les caractéristiques de la pédagogie du programme-cadre de français que l'utilisation de ces deux systèmes permet d'identifier dans onze classes du niveau secondaire.

Dans une première section de cette deuxième partie, nous considérons les données fournies par l'analyse de l'interaction selon Flanders et, dans la seconde section, celles qu'a permis d'obtenir l'analyse du langage de la classe selon Bellack.

Nous disons faire un rapport d'étape parce que nous ne traitons que des données relatives au secondaire V, au secondaire IV et au secondaire III. Les secondaires II et I seront objet de notre étude clinique en 1975-76.

Au surplus, nous ne présentons ici que des données partielles pour le secondaire IV et le secondaire III. En effet, nous ne disposons pas encore, pour les sept classes de secondaire IV et III, des résultats de l'analyse d'un dernier 15 minutes d'enseignement enregistré en avril 1975, et qui viendront s'ajouter aux résultats de l'analyse de 30 minutes que nous présentons aujourd'hui.

En conséquence, il faut noter que notre analyse à l'aide du système de Flanders porte sur 45 minutes d'enseignement dans chacune des quatre classes de secondaire V et sur 30 minutes seulement dans chacune des quatre classes de secondaire IV et des trois classes de secondaire III. Notre analyse à l'aide du système de Bellack se limite à 30 minutes d'enseignement dans chacune des sept classes de secondaire IV ou III.

1. L'ANALYSE DE L'INTERACTION (FLANDERS)

Cette première section comporte sept (7) points.

Nous indiquerons d'abord nos modes d'utilisation de la catégorie 9. Nous donnerons ensuite une vue d'ensemble des différences et des ressemblances de l'interaction verbale dans les onze classes. Les quatre points suivants traiteront de caractéristiques particulières du comportement verbal des apprenants ou des enseignants: le partage du temps entre les apprenants et l'enseignant, le rôle des apprenants, les rapports I/D et i/d, les caractéristiques de quatre zones de la matrice de l'interaction, soit la zone de l'integration constructive, celle du cercle vicieux, celle de la croix du contenu et celle du renforcement. Notre septième point sera consacré à une conclusion.

1.1 NOS MODES D'UTILISATION DE LA CATEGORIE 9

Dans la présente recherche, nous avons défini deux modes d'utilisation de la catégorie 9 du système de Flanders qu'il est bon d'indiquer pour rendre intelligibles les données que nous présentons.

Premièrement, nous avons décidé de considérer comme relevant surtout de son initiative, et donc comme appartenant à la catégorie 9, les paroles ou comportement verbal de l'apprenant qui présente à la classe un travail de recherche, une causerie, un interview, etc. ou qui fait devant elle une improvisation.

Deuxièmement, nous avons considéré comme appartenant à la catégorie 9 les paroles des apprenants prononcées durant les travaux en petits groupes. Nous avons de plus multiplié le nombre de catégories 9 inscrites durant une période donnée de travaux en petits groupes par le nombre de petits groupes ou d'équipes travaillant simultanément. Cette règle nous a été dictée par le fait qu'il y a très habituellement au moins un apprenant qui parle dans chaque équipe durant les périodes de travaux en petits groupes et qu'ainsi le temps disponible pour l'interaction est multiplié par un nombre égal à celui des équipes. Le résultat de cette modification importante à l'utilisation de la catégorie 9 est le nombre considérable de fréquences inscrites dans la cellule 9-9 pour les classes où nous avons observé des travaux d'équipe (1).

1.2 RESSEMBLANCES ET DIFFERENCES DE L'INTERACTION VERBALE DANS LES ONZE CLASSES: VUE D'ENSEMBLE

Le tableau I donne, pour chaque classe, la somme des fréquences de comportement inscrites dans chacune des catégories du système de Flanders.

---

(1) Cette modification majeure au mode d'utilisation du système de Flanders a, entre autres effets, celui de rendre nos données difficilement comparables à celles que publient les chercheurs utilisant Flanders sans le modifier et celui de faire apparaître, pour 30 ou 45 minutes d'enseignement, un nombre total d'unités de comportement souvent très supérieur aux nombres théoriquement attendus de 600 $\left(\frac{30 \times 60}{3}\right)$ ou de 900 $\left(\frac{45 \times 60}{3}\right)$.

catégories / classes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
A (1)	0	27	118	70	320	14	0	55	4695	200	5499
B (1)	0	8	21	186	649	49	0	56	48	153	1170
C (1)	5	12	2	33	154	31	0	45	2085	51	2418
D (1)	0	47	36	81	388	29	6	165	337	60	1149
E (2)	2	30	54	62	263	25	6	62	4954	30	5488
F (2)	0	7	23	100	232	12	0	36	989	231	1630
G (2)	1	27	43	89	299	59	16	84	20	38	676
H (2)	2	8	6	28	214	7	0	29	2481	173	2948
I (2)	0	8	9	33	286	20	2	31	244	35	668
J (2)	8	16	15	45	263	10	2	43	2882	127	3411
K (2)	0	6	4	86	182	12	8	24	55	291	668

TABLEAU I: FREQUENCE DES COMPORTEMENTS DANS CHACUNE DES CATEGORIES DU SYSTEME FLANDERS, POUR CHACUNE DES ONZE CLASSES

(1) 45 minutes d'observation

(2) 30 minutes d'observation

χ^2 (catégories 1 et 7 exclues): 731.55
(dl: 70)
$P < 0.00001$

De ce tableau se dégage un certain nombre de ressemblances entre les onze classes observées.

L'on remarque d'abord le très petit nombre de fréquences inscrites dans la catégorie 1 (accepte les sentiments) et dans la catégorie 7 (critique, ou justifie l'autorité). Si les sentiments des apprenants ne sont à peu près jamais l'objet du discours de l'enseignant, ce dernier par contre éprouve peu de problèmes de discipline avec sa classe. Comme l'indique le tableau 2, les enseignants consacrent, en moyenne, mois de 1% de leur comportement verbal soit à la catégorie 1, soit à la catégorie 7.

Cat. \ Ens.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	MOY.
1	0	0	2.1	0	0.5	0	0.2	0.7	0	2.2	0	0.5
7	0	0	0	1.0	1.4	0	3.0	0	0.5	0.6	2.7	0.8

TABLEAU 2: POURCENTAGES DU COMPORTEMENT VERBAL DE CHAQUE ENSEIGNANT APPARTENANT A LA CATEGORIE 1 ET A LA CATEGORIE 7 (FLANDERS)

Une autre ressemblance assez marquée est la proportion élevée des comportements de chaque enseignant que l'on retrouve dans les catégories 4 et 5.

Là ou à peu près se limitent les similitudes d'ensemble. L'on peut toutefois noter des ressemblances entre certaines classes quant au type d'interaction qui les caractérisent.

Ainsi, l'on retrouve dans deux classes le type classique de l'interaction enseignant-apprenants: l'enseignant y parle beaucoup, les apprenants très peu. Ce sont les classes B et G. Dans deux autres classes (D et I), les exposés des apprenants ont presque autant d'importance temporelle que ceux de l'enseignant. Les travaux d'équipe des apprenants caractérisent le style d'interaction des cinq classes A, C, E, H et J. Enfin, le silence caractérise la classe K et, d'une façon moins marquée, la classe F.

Malgré ces ressemblances, il faut constater que les onze classes, prises globalement ou par paires, sont différentes dans leur comportement interactionnel.

En effet, le X^2 calculé à partir des données du tableau 1 est hautement significatif. Lorsque, pour tenir compte de la différence du temps d'observation d'une part dans les classes de secondaire V et, d'autre part, dans les classes de secondaire IV et III, l'on calcule un X^2 pour les 4 premières lignes du tableau 1 et un autre pour les 7 dernières lignes du même tableau, l'on obtient des valeurs respectives de 5127.28 et 7250.48, qui sont significatives à plus de 0.00001. Les comparaisons par paires, pour les quatre classes de secondaire V donnent des X^2 dont les valeurs sont toutes significatives à plus de 0.00001. Pour le groupe secondaire IV et secondaire III, 20 des 21 valeurs des X^2 sont significatives à plus de 0.0001 tandis que celle qui provient de la comparaison des classes H et J est significative à 0.00137, étant de 27.84.

En conséquence, il faut dire que nous sommes devant onze styles d'interaction qui, malgré certaines ressemblances, sont statistiquement différents les uns des autres. Cette conclusion,

qui ressemble peu à celles des recherches sur l'enseignement que nous avons connues jusqu'à ce jour, sera confirmée par l'analyse de diverses dimensions de l'interaction à laquelle nous procéderons dans les prochaines étapes.

1.3 LE PARTAGE DU TEMPS ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS

La pédagogie proposée par le programme-cadre de français en est une qui invite à faire de l'apprenant et non de l'enseignant l'objet central et l'acteur principal du processus pédagogique. Voilà pourquoi nous énoncions, à titre d'hypothèse exploratoire, que dans les classes où l'enseignant accepte les principes pédagogiques du programme-cadre, on observera un partage au moins égal du temps consacré à l'interaction verbale entre, d'une part, les apprenants et, d'autre part, l'enseignant. L'on sait que la recherche sur l'enseignement nous a appris que, dans la classe "régulière", l'enseignant parle 75% du temps, laissant en partage aux apprenants l'autre 25%.

Comme l'indique la figure 1, nous retrouvons dans deux des onze classes que nous avons observées jusqu'ici, une répartition du temps très semblable à celle des classes régulières. Les enseignants G et B parlent durant 79% et 78% du temps disponible en classe, laissant s'exprimer les apprenants durant 15% et 8.9% du temps.

Par contre, dans cinq des onze classes, celles où le travail des apprenants en équipe semble la "façon de vivre" courante, les enseignants n'utilisent que de 8.1% à 10.5% du temps disponible, les apprenants en utilisant de 85.2% à 91.4%. Ce sont les classes A, C, E, H et J.

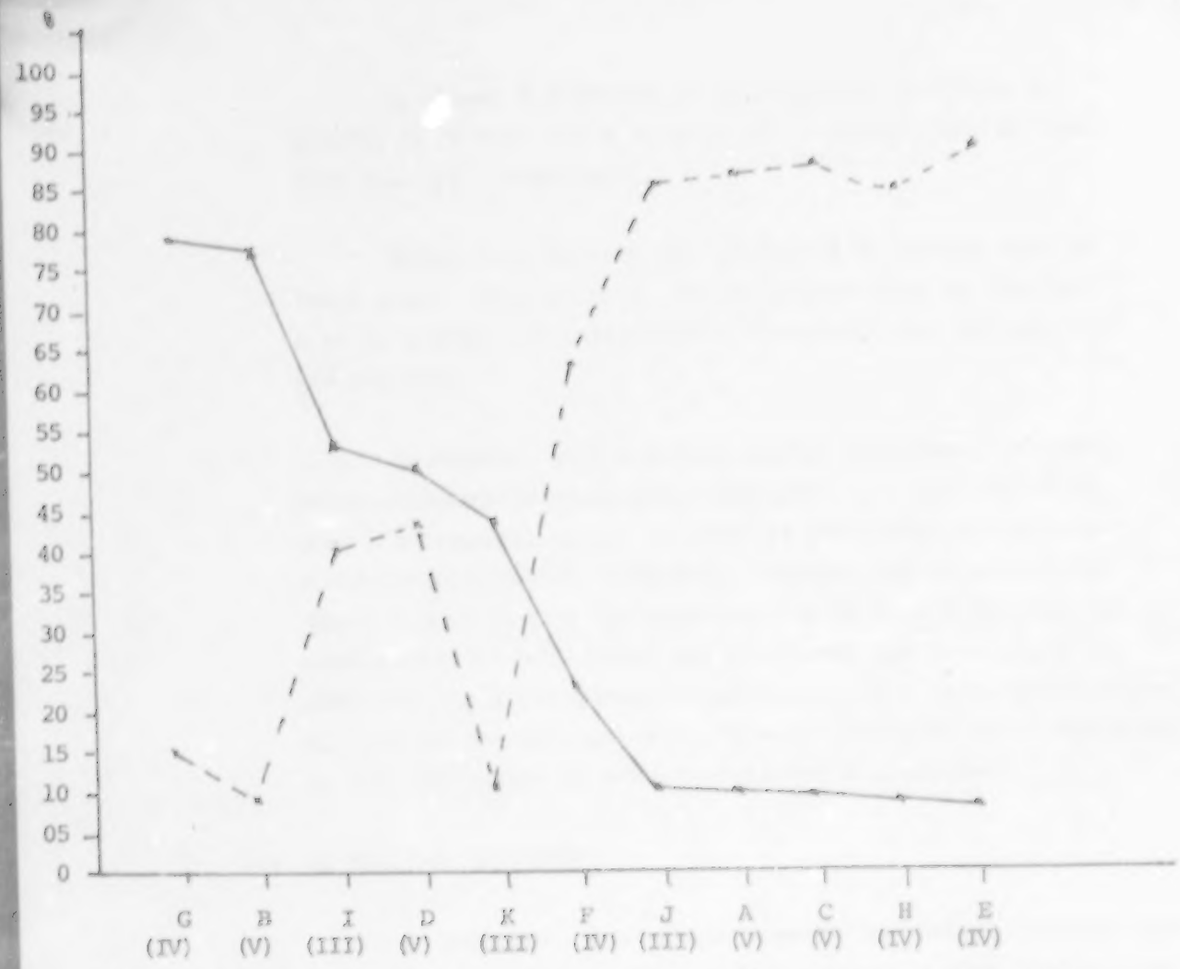


FIGURE 1: POURCENTAGES DU TEMPS DE CLASSE DISPONIBLE DURANT LEQUEL PARLENT LES APPRENANTS ET LES ENSEIGNANTS, DANS ONZE CLASSES DE NIVEAU SECONDAIRE

La classe K ressemble davantage à la classe régulière qu'à celles où le travail d'équipe est une activité régulière. En effet, si l'enseignant y parle relativement peu (44.6% du temps), les apprenants n'y participent pas plus à l'interaction (11.8% du temps) que dans les classes "régulières" B et G.

La classe F s'éloigne du prototype de la classe régulière et ce sont les apprenants qui y parlent près de trois fois plus que l'enseignant.

Enfin, l'on observe une tendance à un partage égal du temps entre l'enseignant et les apprenants dans les classes D et I, quoique les enseignants y conservent une certaine prédominance.

En moyenne, dans les onze classes observées, les apprenants utilisent 56.4% du temps disponible en regard de 34.2% pour l'enseignant, ce qui confirme la pertinence de notre hypothèse exploratoire. Toutefois l'étendue des distributions (de 8.9% à 91.4% pour les apprenants et de 8.1% à 79% pour les enseignants) ne nous permet pas d'affirmer que nous sommes en présence d'un style nouveau d'interaction mais de plusieurs styles dont un est une réplique et un autre l'inverse du style "régulier" et dont les autres se situent entre ces deux extrêmes.

1.4 LE ROLE DES APPRENANTS

En comparant, pour chaque classe, les nombres inscrits dans la colonne 8 et dans la colonne 9 du tableau 1, l'on constate que dans 9 classes sur 11 les apprenants ont au moins deux fois plus de comportements de catégorie 9 (initiative) que de comportements de catégorie 8 (réponse à l'enseignant). Dans une autre classe (B), le partage est à peu près égal entre les deux catégories. L'on ne retrouve nettement plus (4 fois plus) de paroles des apprenants dans la catégorie 8 que dans la catégorie 9 que dans la classe G. Il y a donc une nette tendance, dans les classes observées, à laisser aux apprenants, lorsqu'ils y sont impliqués, l'initiative de l'interaction.

Cette tendance générale ou ressemblance entre les classes doit toutefois être qualifiée. En effet, l'on retrouve la diversité lorsque l'on considère le pourcentage total du temps de classe durant lequel les apprenants ont l'initiative de l'interaction (voir tableau 3). Ce pourcentage se situe aux alentours de 85% pour les cinq classes A, C, E, H et J où le travail en équipes est fréquent. Il baisse à 60% dans la classe F, aux alentours de 30% dans les classes D et I et finalement à moins de 10% dans les classes B, G et K.

Classe / Cat.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
9	85.4	4.1	86.2	29.3	90.3	60.7	3.0	84.2	36.5	84.5	8.2

TABLEAU 3: POURCENTAGE DU NOMBRE TOTAL D'UNITES DE COMPORTEMENT (10 CATEGORIES) INSCRIT DANS LA CATEGORIE 9 POUR CHACUNE DES ONZE CLASSES

1.5 LES RAPPORTS I/D ET i/d

Les données du tableau 4 indiquent que tous les I/D sont inférieurs à 1 et sont, par conséquent, des indices d'influence directe. Ce type d'influence, commun aux onze enseignants, n'est toutefois pas aussi marqué dans toutes les classes. En effet, la figure 2 manifeste que trois enseignants se regroupent alentour de 0.50 et trois autres alentour de 0.30; elle indique aussi l'écart marqué entre l'enseignant A (0.64) et l'enseignant I (0.16). L'on constatera enfin qu'en fonction du I/D, le groupe des 5 classes homogènes quant au partage du temps et à l'importance laissée à

l'initiative des apprenants, se fractionne: les enseignants A et E se retrouvent parmi les trois enseignants qui ont les I/D les plus élevés, tandis que les enseignants C, H et J occupent trois des quatre derniers rangs.

L'hétérogénéité des enseignants prend encore plus de relief quand on considère les rapports i/d (tableau 4 et figure 3): cinq enseignants ont des indices d'influence directe (i/d < 1), cinq des indices d'influence indirecte de l'ordre de 2.4, tandis que le onzième est hors-échelle avec un indice de 10.36. Ici encore le "groupe des 5" s'effrite: A, E et H exercent un type d'influence indirecte, C et J un type d'influence directe.

1.6 QUATRE ZONES DE LA MATRICE D'INTERACTION

Le tableau 5 contient les données relatives aux quatre zones de la matrice que nous considérerons avant de conclure. Ces données ont été obtenues à partir des onze matrices individuelles que nous ne reproduisons pas ici.

Ens. / Rapp.	A	B	C	D		F	G	H	I	J	K
I/D	0.64	0.31	0.28	0.39	0.50	0.53	0.44	0.20	0.16	0.31	0.48
i/d	10.36	0.59	0.61	2.37	2.77	2.50	0.95	2.29	0.50	3.17	0.50

TABLEAU 4: RAPPORTS I/D ET i/d POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS

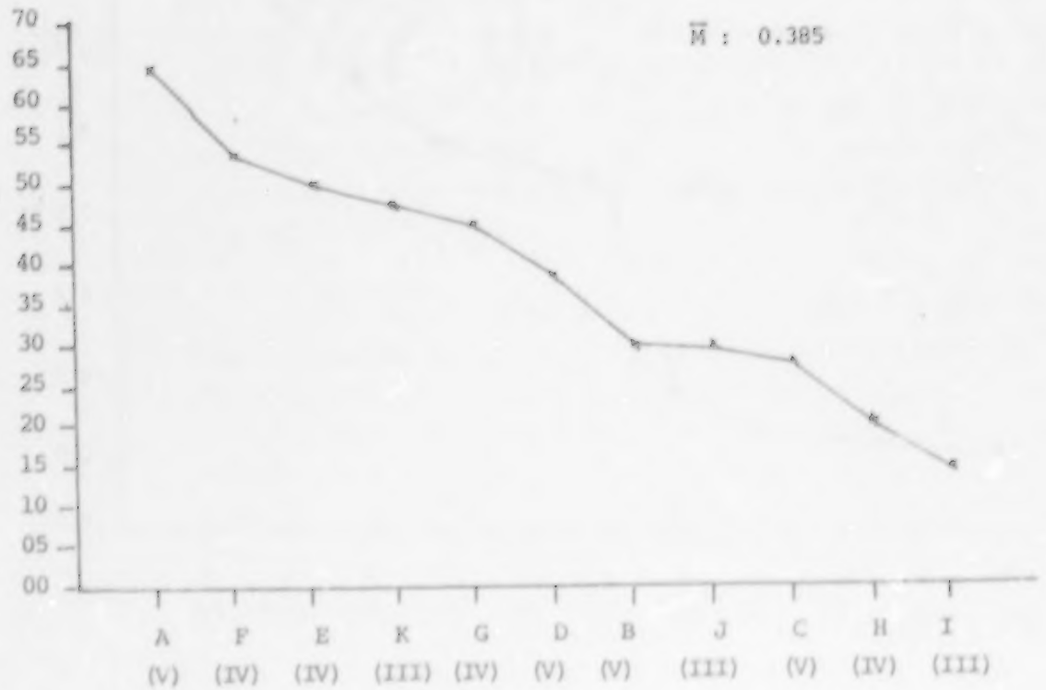


FIGURE 2: RAPPORTS I/D POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS

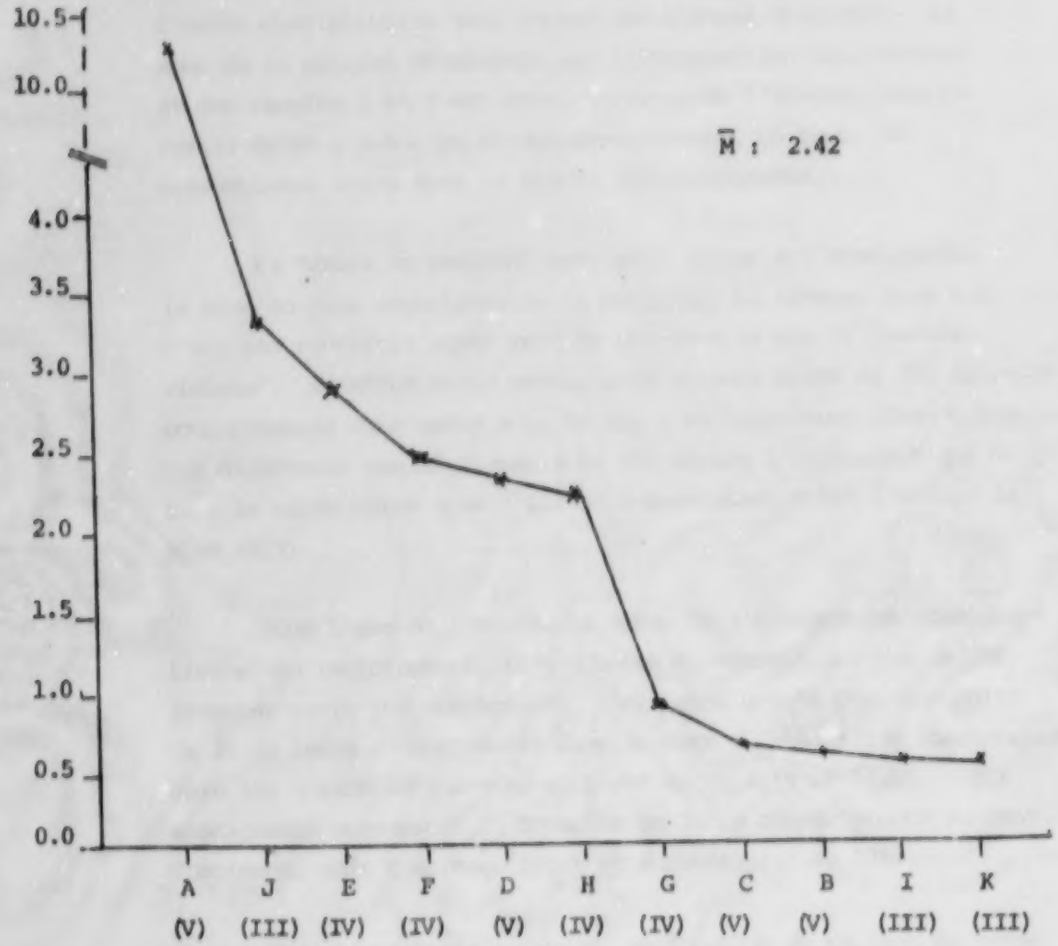


FIGURE 3: RAPPORTS i/d POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS

La rangée la plus homogène du tableau 5 est celle du "cercle vicieux": on a déjà noté l'absence d'interventions d'ordre disciplinaire dans toutes les classes observées. La zone de la matrice déterminée par l'intersection des colonnes et des rangées 6 et 7 est donc, en vertu de l'absence presque totale qu'on y note, un dénominateur commun, un trait de ressemblance entre tous et chacun des enseignants.

La "croix du contenu" est, pour chacun des enseignants, la zone le plus importante de la matrice. La ressemblance ici n'est pas toutefois aussi marquée que dans le cas du "cercle vicieux". En effet trois enseignants situent moins de 75% de leurs comportements dans cette zone et six y en inscrivent plus de 85%. Une différence non négligeable de 20% sépare l'enseignant qui occupe le moins cette zone (71%) et l'enseignant H qui l'occupe le plus (91%).

Pour l'une ou l'autre des zones de l'intégration constructive et du renforcement, il y a moins de similitudes que de différences entre les enseignants. Sept enseignants comptent moins de 2% de leurs comportements dans la zone d'intégration constructive, mais les quatre autres y en comptent entre 2.4% et 17.1%. Six enseignants consacrent 8% ou moins de leurs comportements au renforcement, mais quatre autres y consacrent plus de 13%.

Nous avons antérieurement, en fonction du partage du temps entre l'enseignant et les apprenants, identifié trois sous-groupes de classe. L'on retrouvait ces trois sous-groupes en considérant le rôle des apprenants. Fractionnés à l'occasion des rapports I/D et i/d, ces sous-groupes perdent encore de leur homogénéité lorsque l'on tient compte des quatre zones que nous venons de considérer.

Enseig. / Zones	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Intégration constructive	17.1	0.5	3.0	2.4	7.0	0.5	3.4	0.0	1.1	1.1	0.0
Cercle vicieux	0.2	1.6	3.0	1.7	2.3	0.0	1.3	0.4	0.3	0.0	0.7
Croix du contenu	71.0	91.4	78.9	80.0	73.5	88.8	72.7	91.0	89.1	85.8	89.9
Renforcement	26.4	3.2	8.0	14.1	19.5	8.0	13.3	6.0	4.7	10.9	3.4

TABLEAU 5

POURCENTAGES DU COMPORTEMENT DE CHAQUE ENSEIGNANT QUI APPARTIENNENT A LA ZONE D'INTEGRATION CONSTRUCTIVE (COLONNES 1-2-3 PAR RANGEES 1-2-3), A CELLE DU CERCLE VICIEUX (COLONNES 6-7 PAR RANGEES 6-7), A CELLE DE LA CROIX DU CONTENU (COLONNES OU RANGEES 4-5) ET A CELLE DU RENFORCEMENT (RANGEES OU COLONNES 1-2-3)

Les enseignants B et G qui constituent le sous-groupe semblable à la classe "régulière" n'occupent pas de la même façon trois des quatre zones. L'enseignant G donne presque 7 fois plus d'importance à la zone de l'intégration constructive que l'enseignant B, et plus que 4 fois plus d'importance à la zone du renforcement. Par contre la croix du contenu a nettement plus d'importance pour l'enseignant B que pour l'enseignant G.

Les enseignants D et I constituaient un second sous-groupe. Ici, cependant, l'enseignant D donne 2 fois plus d'importance que l'enseignant I à l'intégration constructive, 6 fois plus au cercle vicieux et 3 fois plus au renforcement. Seule la croix du contenu a moins d'importance pour l'enseignant D que pour l'enseignant I.

Les enseignants A, C, E, H et J formaient un sous-groupe bien identifié quant au rôle important et à l'initiative laissés aux apprenants dans l'interaction verbale. Mais il y a presque autant de variété ou de différence entre eux dans les quatre zones qu'il y a d'homogénéité dans les responsabilités qu'ils laissent aux apprenants. Dans la zone de l'intégration constructive, on retrouve respectivement 17.1%, 3%, 7%, 0% et 1.1% de leurs comportements. Les différences sont moins marquées dans la zone du cercle vicieux, encore qu'on y retrouve le pourcentage le plus faible et les deux pourcentages les plus élevés du groupe des onze enseignants: 0.2%, 3%, 2.3%, 0.4% et 0%. Variations importantes aussi dans la croix du contenu: 71%, 78.9%, 73.5%, 91%, 85.8%, le premier le quatrième pourcentages de cette série étant le plus bas et le plus élevé du groupe des onze enseignants. Même diversité, enfin dans la zone du renforcement: 26.4%, 8%, 19.5%, 6%, 10.9%.

Lorsque l'on considère plus en détail le comportement des enseignants, l'on ne peut plus parler de sous-groupes homogènes malgré des ressemblances indéniables au niveau de l'interaction globale (partage des rôles): cette affirmation a le même sens que le X^2 inscrit au bas du tableau 1.

1.7 Conclusion

Au terme de cette première section, dans laquelle nous avons présenté les données fournies par l'analyse, selon Flanders, de l'interaction verbale dans onze classes du niveau secondaire, une seule conclusion est possible: fidèle à la pédagogie du programme-cadre de français, chacun des onze enseignants que nous avons observés a développé avec ou pour le groupe d'apprenants dont il avait la charge, un style d'interaction qui lui est propre.

2.0 LA DESCRIPTION DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE, SELON LE SYSTEME D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT DE BELLACK

Cette seconde section de la deuxième partie présente d'abord les règles du jeu du langage de la classe que nous avons retenues de la description qu'en a faite Bellack et collaborateurs (2). Ensuite, nous analysons nos données en fonction de ces règles.

---

(2) The Language of the Classroom, Arno A. Bellack, Herbert M. Kliebard, Ronald T. Hyman, Frank L. Smith, Jr., New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966, 274 p.

2.1 LES REGLES DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE

Le système de Bellack est un instrument pour analyser le comportement verbal des enseignants et des apprenants. La métaphore "jeu du langage" sert de clé d'analyse. L'interaction en classe est vue comme un jeu verbal. Dans un jeu, chaque participant obéit aux lois qui régissent les mouvements ou les fonctions de chacun. Il n'y a pour Bellack, que quatre mouvements ou fonctions pédagogiques qui caractérisent le jeu verbal en classe, les mêmes mouvements étant exécutés soit par l'enseignant soit par les apprenants. Ce sont les mouvements ou fonctions pédagogiques de structuration, de solliciation, de réponse et de réaction; les deux premiers mouvements étant des fonctions introductives ou des stimuli (S) et les deux derniers, des fonctions réflexives ou des réactions (R).

Pour Bellack, structurer (STR), c'est déterminer le contexte du comportement subséquent soit en déclenchant une interaction, soit en arrêtant ou excluant une interaction.

Solliciter (SOL), c'est demander directement une réponse verbale, physique ou mentale; ce mouvement est codé en fonction de la réponse attendue.

Répondre (REP), c'est remplir l'attente de la sollicitation; ce mouvement n'est en relation réciproque qu'avec la sollicitation.

Réagir (REA), c'est modifier (en clarifiant, synthétisant, développant) ou évaluer (positivement ou négativement); ce mouvement est occasionné par une démarche antérieure, mais il n'est pas directement causé par celui-ci.

A la suite de ses travaux, Bellack présente des règles du jeu du langage de la classe. Nous retenons les suivantes:

1- l'enseignant est beaucoup plus actif en classe que les apprenants sous l'aspect quantité d'activités verbales dans une proportion de trois mouvements ou demandes par l'enseignant pour deux par l'apprenant;

2- l'enseignant a l'initiative en classe, c'est-à-dire que c'est lui qui structure et sollicite le plus souvent, que c'est lui qui met en branle la plupart des mouvements du jeu verbal de la classe (S): il le fait dans une proportion de 86 pour cent;

3- l'enseignant domine de beaucoup en classe dans trois des quatre fonctions pédagogiques (STR, SOL, REA), ou mouvements du jeu du langage de la classe: il le fait dans une proportion de 83 pour cent;

4- 87 pour cent environ des structurations vont à l'enseignant et 13 pour cent aux apprenants;

5- 86 pour cent environ des sollicitations en classe vont à l'enseignant et 14 pour cent aux apprenants;

6- 12 pour cent environ des réponses en classe vont à l'enseignant et 88 pour cent aux apprenants. Les apprenants ont donc comme principale fonction en classe de répondre à l'enseignant (R). Ils ont très peu l'initiative du jeu verbal de la classe;

7- 81 pour cent environ des réactions en classe vont à l'enseignant et 19 pour cent aux apprenants.

2.2 APPLICATION DE CES REGLES A NOS DONNEES

En utilisant le système d'analyse de l'interaction de Flanders, nous avons pu constater qu'à l'intérieur de catégories précises, les onze enseignants observés se différenciaient et étaient peu semblables au patron de l'enseignant tel que définit par Flanders. Nous nous posons la même question en utilisant le système d'analyse du jeu du langage de la classe: les enseignants que nous avons observés sont-ils semblables au type d'enseignant décrit par Bellack.

Nous savons, cependant, que certains enseignants de notre groupe diffèrent déjà du patron proposé par Bellack, quand ils laissent les apprenants travailler seuls ou en petits groupes, c'est-à-dire quand ils permettent en classe beaucoup d'interaction apprenants-apprenants, en dehors d'une certaine façon de la tutelle de l'enseignant.

Mais en utilisant le système de Bellack, nous nous limitons aux moments où l'enseignant est en interaction avec un apprenant, ou un petit groupe d'apprenants ou avec la classe entière, c'est-à-dire que les proportions d'activités verbales dont nous parlerons ne tiendront compte que de ces moments, laissant de côté les autres moments où ce ne sont que les apprenants qui parlent en classe.

Donc, quand l'enseignant est en interaction en classe avec un ou des apprenants, son style d'intervention ressemble-t-il au patron proposé par Bellack?

2.2.1 REGLE 1: l'enseignant est beaucoup plus actif en classe que les apprenants sous l'aspect quantité d'activités verbales, dans une proportion de trois mouvements par l'enseignant pour deux par les apprenants.

TABLEAU 6

FREQUENCES DES COMPORTEMENTS VERBAUX

DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS

AUX DIFFERENTES CATEGORIES POUR CHAQUE CLASSE ET

POUR LE TOTAL DES SEPT CLASSES

ET REPARTITION EN POURCENTAGE POUR CHAQUE CLASSE ET POUR LE TOTAL

CLASSES	STR		SOL		REP		REA		TOTAL	POURCENTAGE	
	E	A	E	A	E	A	E	A		E	A
E	43	3	83	40	38	50	89	88	434	58	42
F	20	0	62	21	18	35	63	21	240	68	32
G	50	0	87	15	13	61	87	13	326	73	27
H	11	12	53	27	26	36	31	22	218	56	44
I	7	6	50	13	11	30	28	3	148	65	35
J	12	2	59	19	13	41	57	47	250	56	44
K	32	0	61	33	32	24	30	12	224	69	31
TOTAL (N = 7)	175	23	455	168	151	277	385	206	1840	63	36
BELLACK (N = 15)	743	111	4416	719	526	3859	3766	883	15023	62	37

FICURE 4

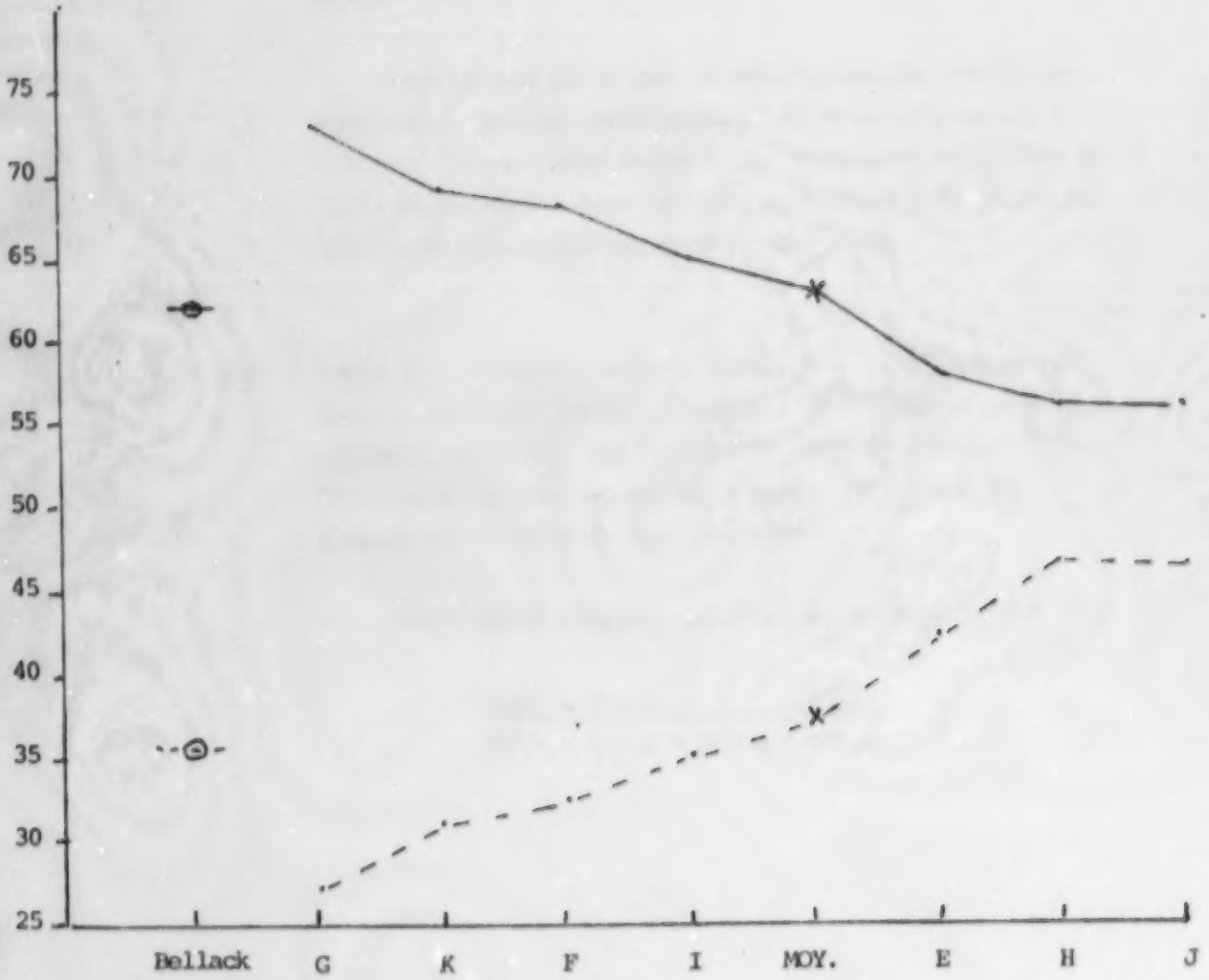
REPARTITION EN POURCENTAGE

DE LA QUANTITE DES ACTIVITES VERBALES DES SEPT CLASSES OBSERVEES

ET COMPARAISON AVEC LES QUINZE CLASSES DE BELLACK

Enseignants _____

Apprenants - - - - - - - - - -



Il en est ainsi pour les 7 classes que nous avons observées. En effet, la proportion du nombre de mouvements verbaux est de 63 pour cent pour les enseignants et de 37 pour cent pour les apprenants (voir Tableau 6).

Cependant, (voir figure 4), il y a quatre classes (G, K, F, I) où cette proportion est supérieure à celle trouvée dans les quinze classes de Bellack. Pour trois classes (E, H, J), la proportion est inférieure et se rapproche du rapport un pour un, au lieu de trois pour deux.

Nous notons ainsi que la répartition du nombre des mouvements verbaux varie quelque peu d'un enseignant à l'autre. Ce qui nous amène à une étude plus détaillée de cette répartition, bien qu'elle soit à peu près semblable (la moyenne) à celle rapportée par Bellack.

2.2.2 REGLE 2: l'enseignant a l'initiative en classe, c'est-à-dire que c'est lui qui structure et sollicite le plus souvent, que c'est lui qui met en branle la plupart des mouvements du jeu verbal de la classe (S), dans une proportion de 86 pour cent du temps.

Cette règle exprime le résultat du rapport suivant:

$$\frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A}}$$

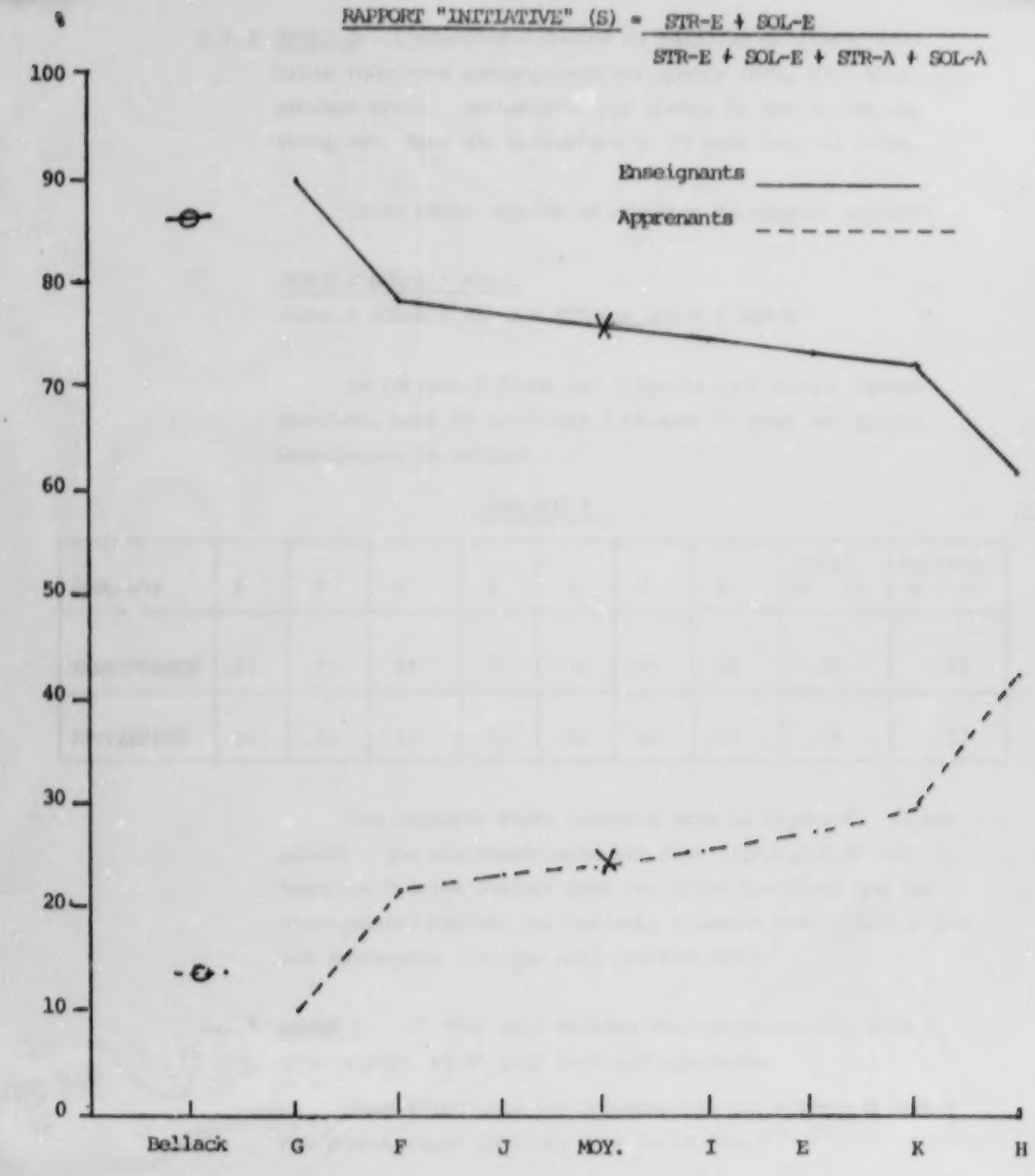
Le tableau 7 qui suit donne les rapports pour chaque classe observée, pour le total de ces sept classes et pour les quinze enseignants de Bellack.

TABLEAU 7

Rapport	E	F	G	H	I	J	K	Total (N = 7)	Bellack (N = 15)
Enseignants	.74	.79	.90	.62	.75	.77	.73	.76	.86
Apprenants	.26	.21	.10	.38	.25	.23	.27	.24	.14

Ces rapports étant inscrits dans une figure (figure 5) on constate que, si l'enseignant a l'initiative en classe, le groupe d'enseignants observés se distingue du groupe observé par Bellack. En effet, six enseignants (F, J, I, E, K, H) sur sept ont moins de 83 pour cent: ils laissent donc plus d'initiative aux apprenants. Les enseignants I, E, K, H se distinguent assez nettement, étant donné qu'ils s'écartent davantage du groupe d'enseignants observés par Bellack.

FIGURE 5


RAPPORT "INITIATIVE" (S) = STR-E + SOL-E / STR-E + SOL-E + STR-A + SOL-A
%
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Enseignants
Apprenants
Bellack
G
F
J
MOY.
I
E
K
H

2.2.3 REGLE 3: l'enseignant domine de beaucoup en classe dans trois fonctions pédagogiques sur quatre (STR, SOL, REA), ou dans trois mouvements sur quatre du jeu du langage en classe, dans une proportion de 83 pour cent du temps.

Cette règle exprime le résultat du rapport suivant:

$$\frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A} + \text{REA-A}}$$

Le tableau 8 donne les rapports pour chaque classe observée, pour le total des 7 classes et pour les quinze enseignants de Bellack.

TABLEAU 8

Rapports	E	F	G	H	I	J	K	Total (N - 7)	Bellack (N - 15)
ENSEIGNANTS	.62	.77	.88	.60	.79	.65	.73	.71	.83
APPRENANTS	.38	.23	.12	.40	.21	.35	.27	.29	.17

Ces rapports étant inscrits dans la figure 6, il apparaît que six enseignants sur sept (I,F,K,J,E,H) ont tendance à moins dominer dans ces trois fonctions que les enseignants observés par Bellack, laissant plus d'initiative aux apprenants (tel que noté précédemment).

2.2.4 REGLE 4: 87 pour cent environ des structurations vont à l'enseignant et 13 pour cent aux apprenants.

Nous effectuons les comparaisons qui suivent à partir des pourcentages indiqués dans le tableau 9.

FIGURE 6

$$\text{RAPPORT} = \frac{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E}}{\text{STR-E} + \text{SOL-E} + \text{REA-E} + \text{STR-A} + \text{SOL-A} + \text{REA-A}}$$

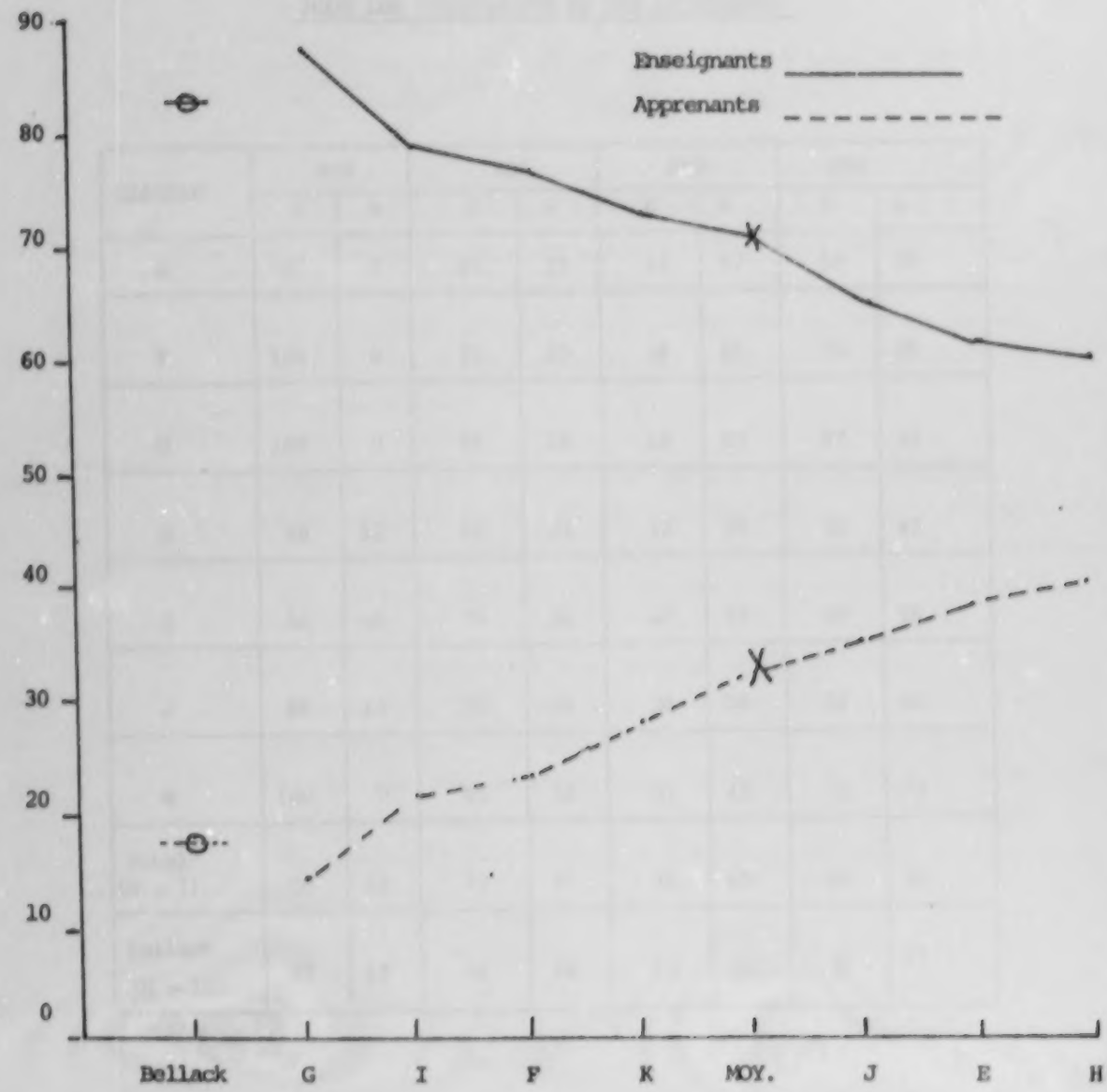


TABLEAU 9

POURCENTAGES DES FONCTIONS

POUR LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS

CLASSES	STR		SOL		REP		REA	
	E	A	E	A	E	A	E	A
E	93	7	67	33	43	57	59	50
F	100	0	75	25	34	66	75	25
G	100	0	85	15	18	82	87	13
H	48	52	66	34	42	58	58	42
I	54	46	79	21	27	73	90	10
J	86	14	76	24	24	76	55	45
K	100	0	65	35	57	43	71	29
Total (N = 7)	88	12	73	27	35	65	65	35
Bellack (N = 15)	87	13	86	14	12	88	81	19

Les pourcentages pour chaque enseignant sont inscrits dans la figure 7. Cette règle s'applique à cinq enseignants (F,G,K,E,J) sur sept (I,H). Ces deux derniers se distinguent nettement et laissent aux apprenants presque autant de chance de structurer les activités qu'ils en ont eux-mêmes.

2.2.5 REGLE 5: 86 pour cent environ des sollicitations en classe vont l'enseignant et 14 pour cent aux apprenants.

Tel qu'il apparaît à la figure 8, les sept enseignants observés permettent aux apprenants de solliciter davantage que dans le groupe d'enseignants observés par Bellack. Les enseignants E,H et K se distinguent assez nettement. Ainsi, la tendance du groupe va certainement vers le fait de donner plus d'initiatives aux apprenants que dans le groupe qui sert de comparaison.

2.2.6 REGLE 6: 12 pour cent environ des réponses en classe vont à l'enseignant et 88 pour cent aux apprenants. Les apprenants ont comme principale fonction en classe de répondre à l'enseignant (R). Ils ont très peu l'initiative du jeu verbal de la classe.

La figure 9, où sont inscrits les pourcentages, traduit assez nettement la différence qui existe entre le groupe d'enseignants que nous avons observés et celui que Bellack a observé. Les sept enseignants ne correspondent pas à la règle établie. La fonction réponse appartient aussi à l'enseignant dans une bonne proportion. Le rôle de l'enseignant a tendance à se modifier.

FIGURE 7

POURCENTAGE DES STRUCTURATIONS EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS

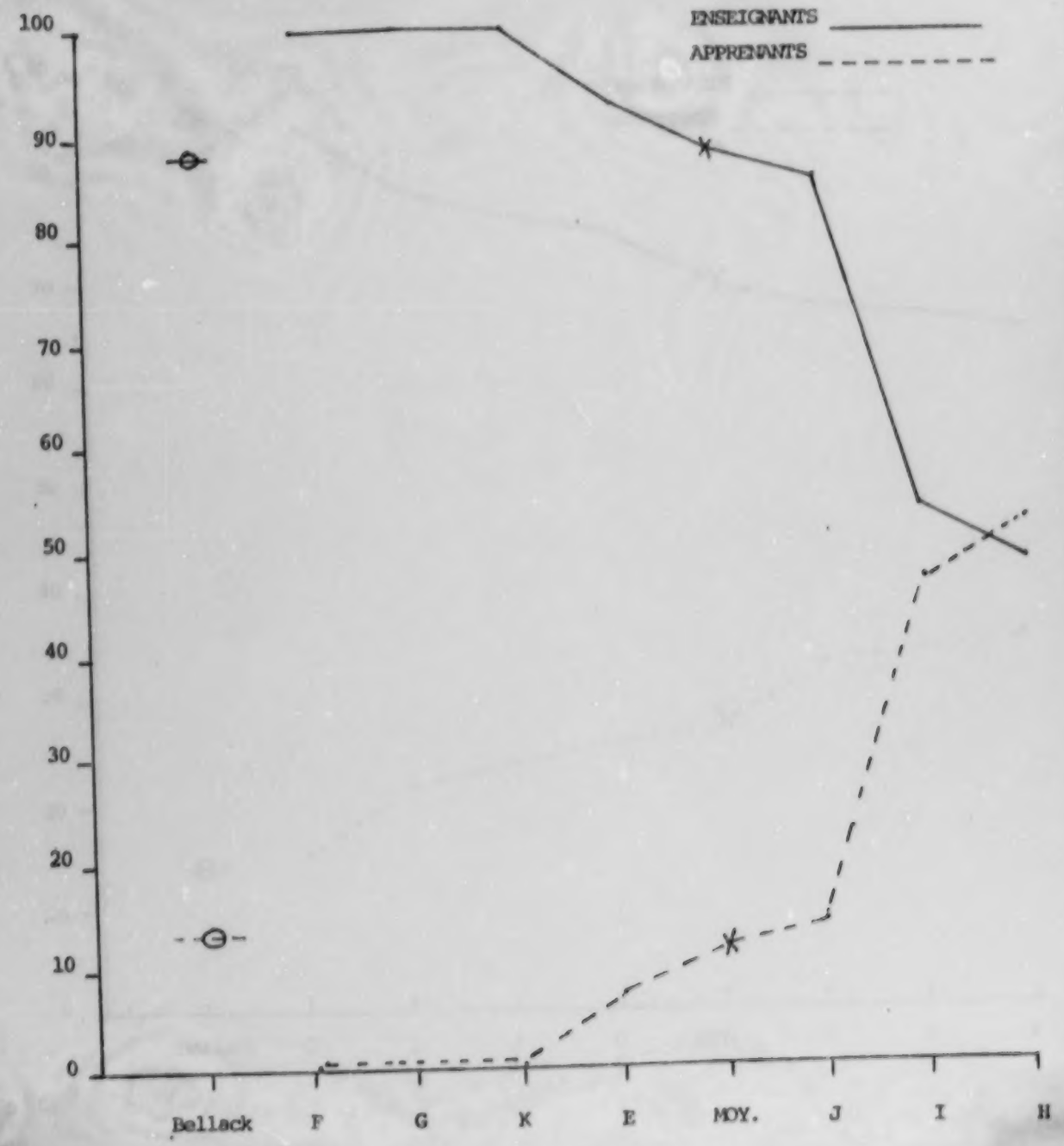


FIGURE 8

POURCENTAGE DES SOLLICITATIONS EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS

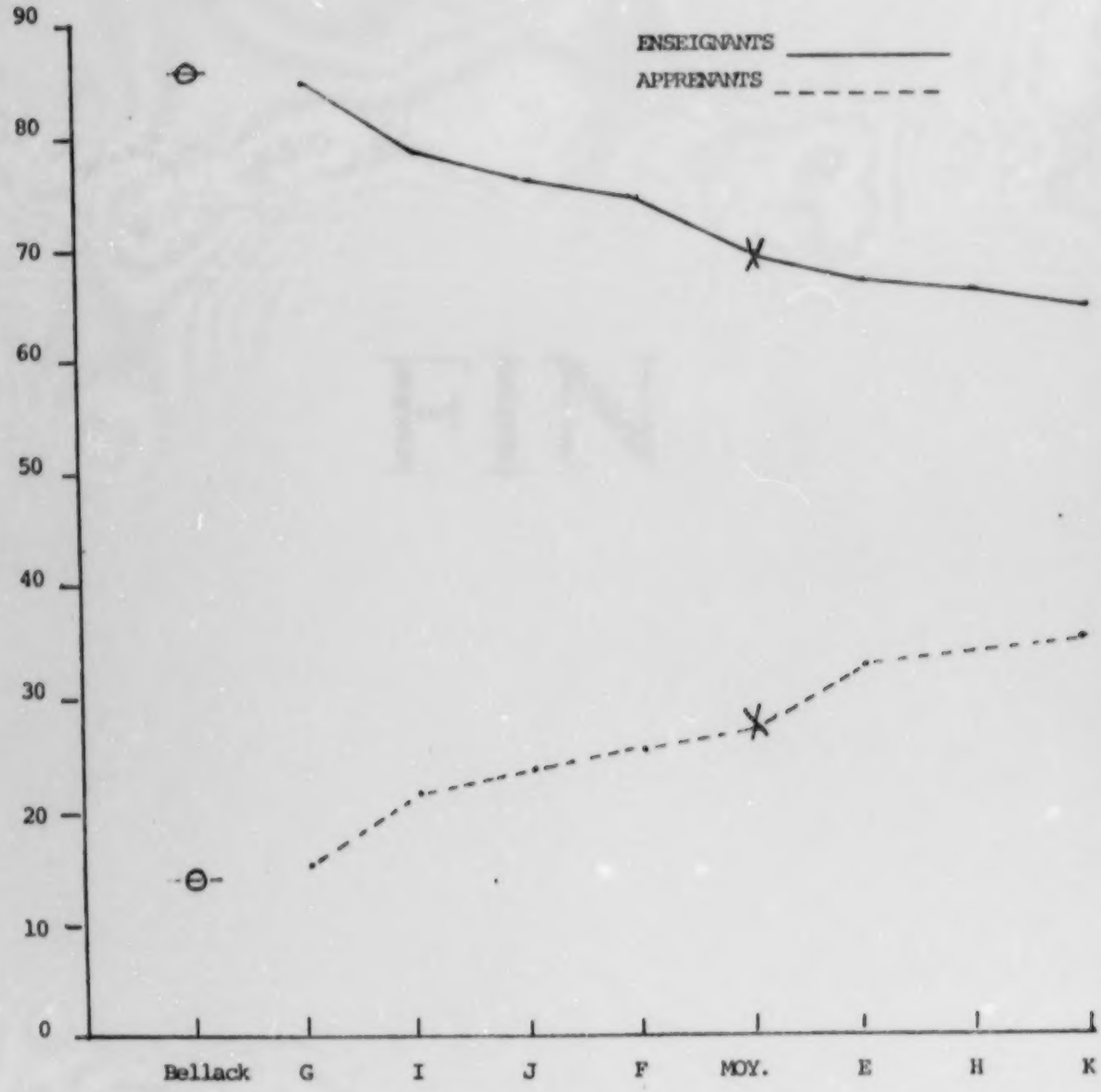
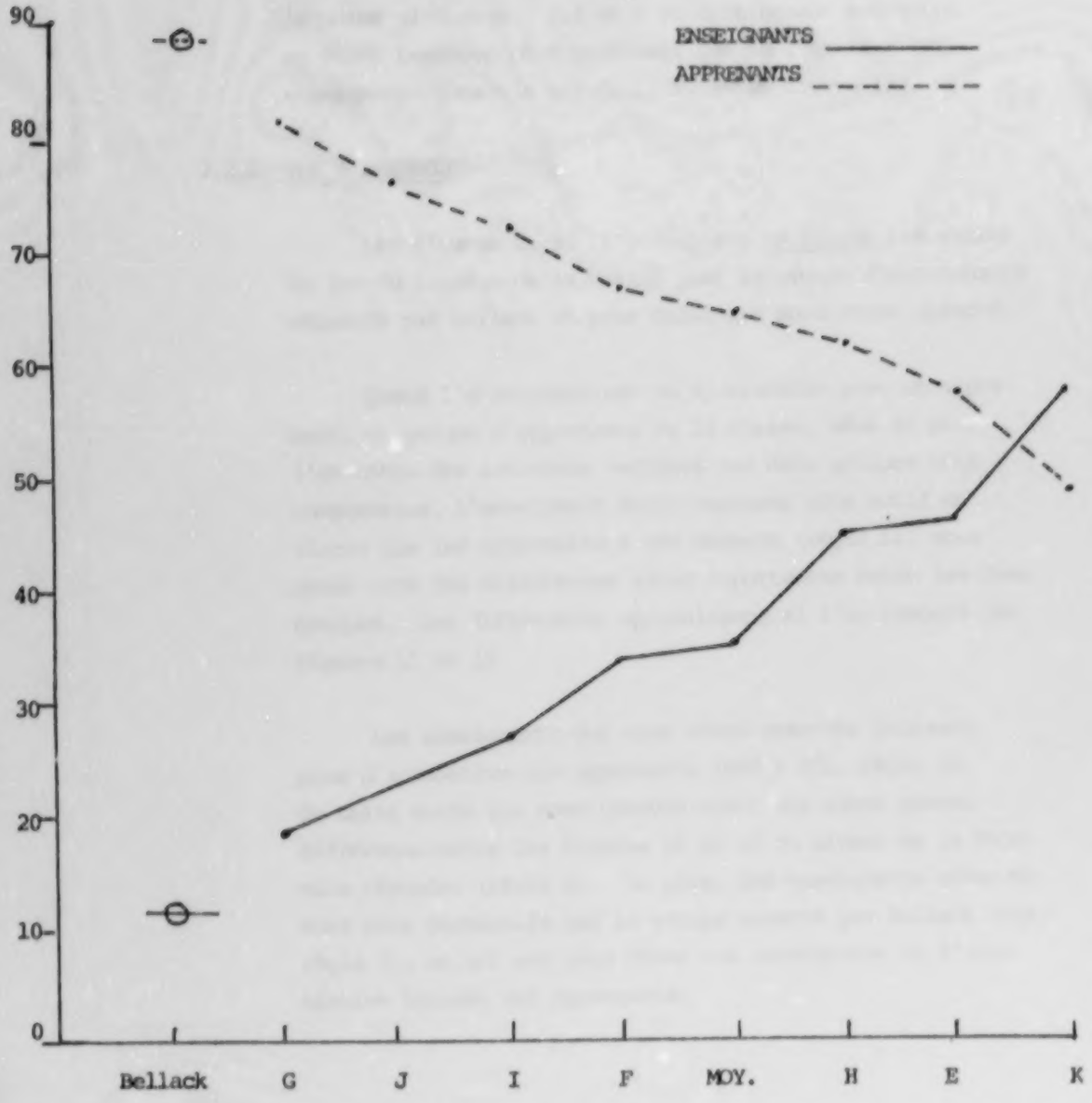


FIGURE 9

POURCENTAGE DES REPONSES EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS



2.2.7 RÈGLE 7: 81 pour cent environ des réactions en classe vont à l'enseignant et 19 pour cent vont aux apprenants.

Cinq enseignants (F,K,H,J, et E) ont tendance à permettre aux apprenants de réagir beaucoup plus que la norme ci-dessus. H,J et E se distinguent nettement en étant beaucoup plus permissif que ne l'étaient les enseignants observés par Bellack. (Voir figure 10).

2.2.8 VUE D'ENSEMBLE

Les figures 11 et 12 présentent en résumé les règles du jeu du langage de la classe pour le groupe d'enseignants observés par Bellack et pour celui que nous avons observé.

Quand l'enseignant est en interaction avec un apprenant, un groupe d'apprenants ou la classe, même si pour l'ensemble des activités verbales les deux groupes sont comparables, l'enseignant étant beaucoup plus actif en classe que les apprenants à ces moments (règle 1), nous avons noté des différences assez importantes entre les deux groupes. Ces différences apparaissent si l'on compare les figures 11 et 12.

Les enseignants que nous avons observés laissent plus d'initiative aux apprenants (STR ↓ SOL, règle 2), de telle sorte que nous pouvons noter une assez grande différence entre les figures 11 et 12 au niveau de la fonction répondre (règle 6). De plus, les enseignants observés sont plus permissifs que le groupe observé par Bellack (REA, règle 7), ce qui est sans doute une conséquence de l'initiative laissée aux apprenants.

FIGURE 10

POURCENTAGE DES REACTIONS EN CLASSE

POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES APPRENANTS

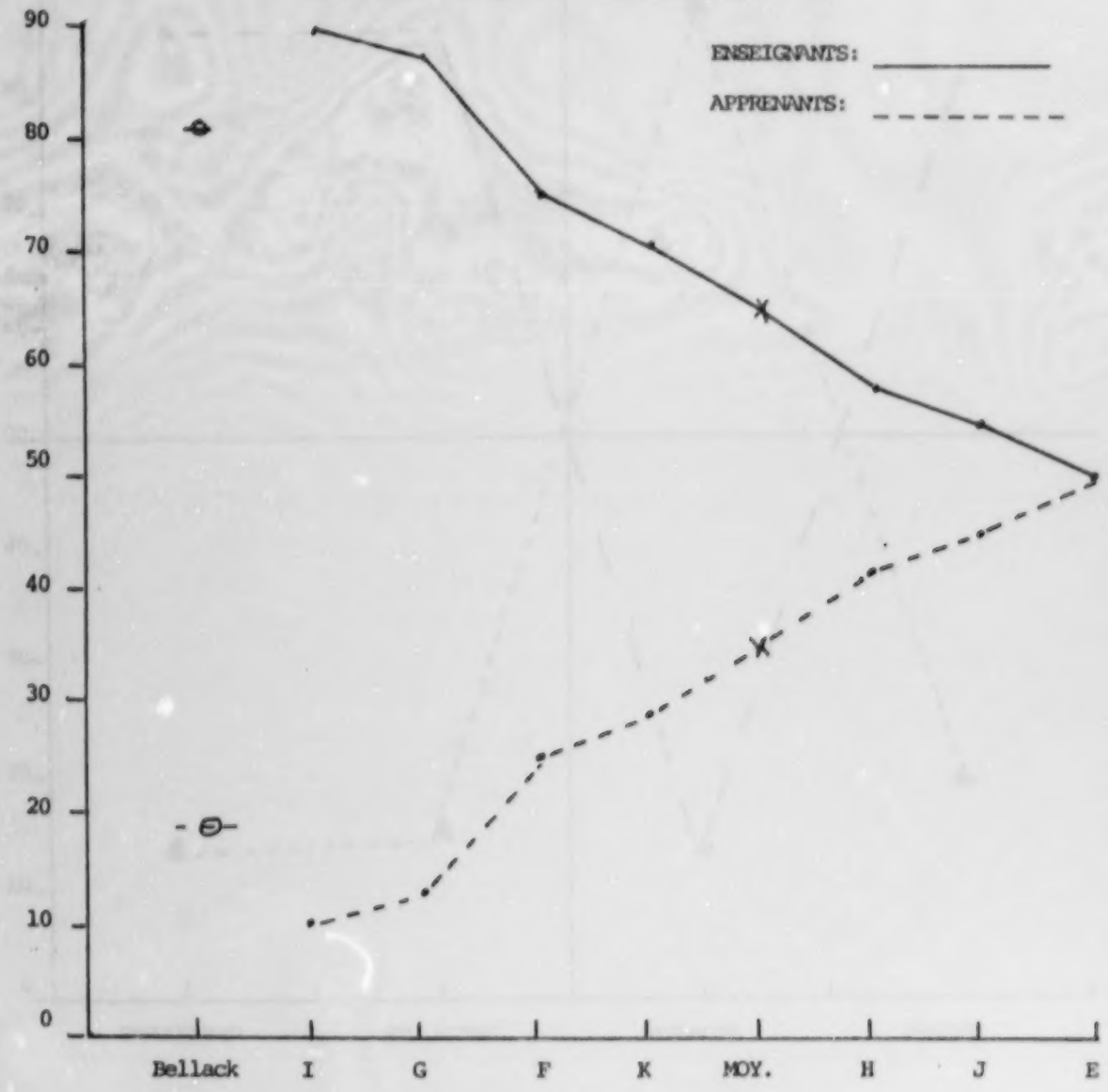


FIGURE 11

BELLACK: LES REGLES DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE

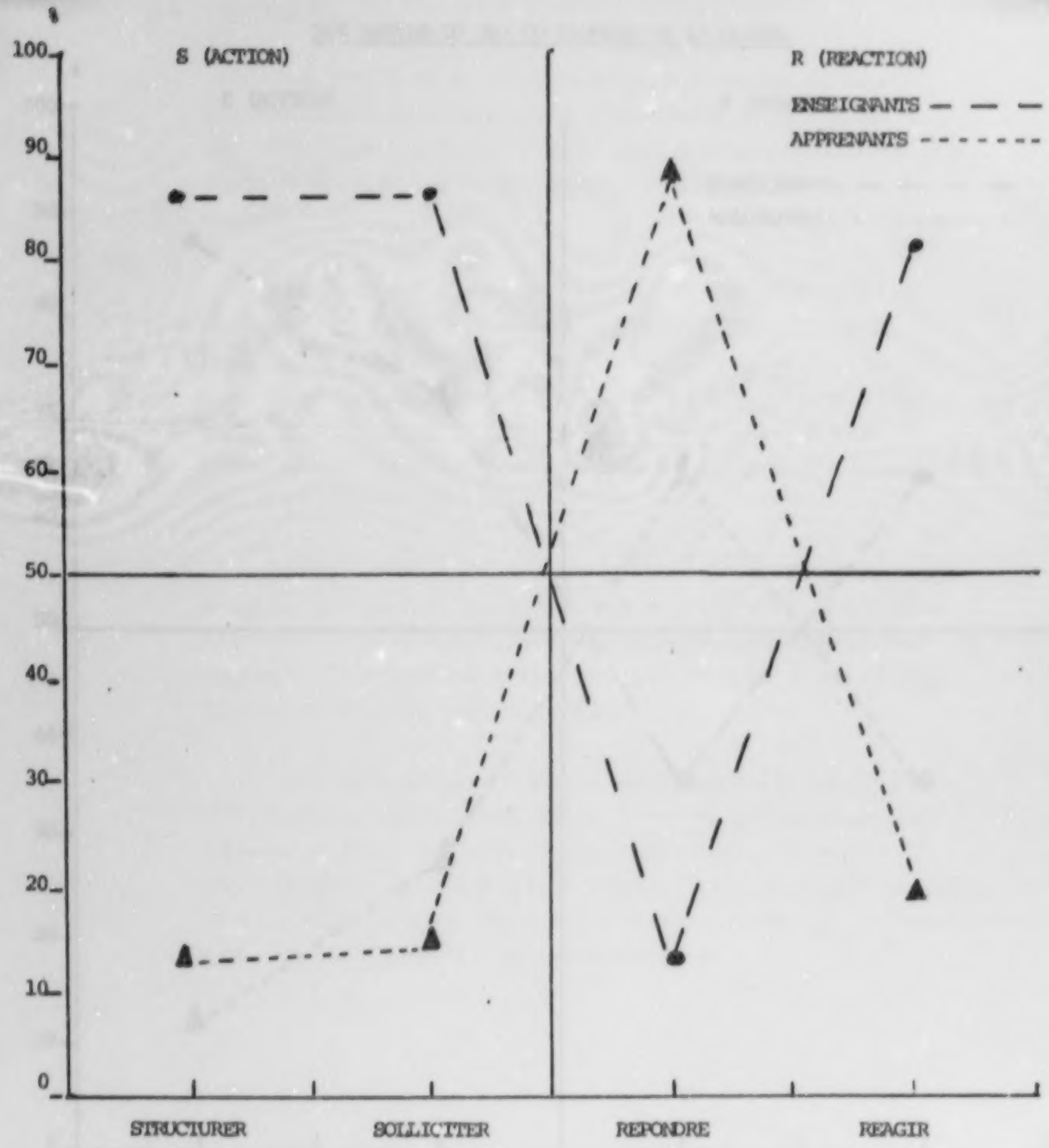
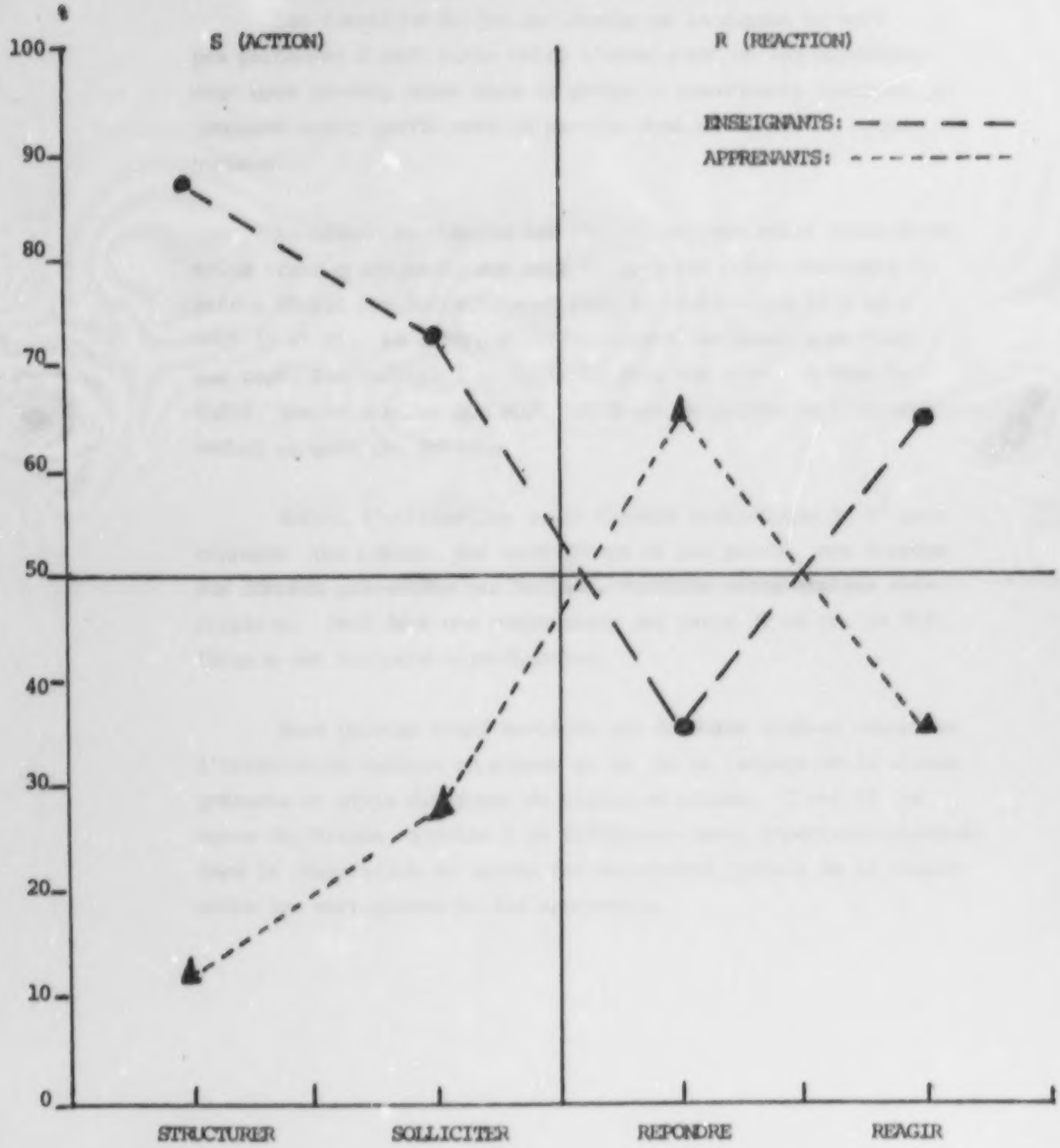


FIGURE 12

GROUPE D'ENSEIGNANTS OBSERVES:

LES REGLES DU JEU DU LANGAGE DE LA CLASSE



2.3 CONCLUSION

Les fonctions du jeu du langage de la classe ne sont pas partagées à part égale entre l'enseignant et les apprenants, mais nous pouvons noter chez le groupe d'enseignants observés une tendance assez grande vers un partage égal du nombre de mouvements verbaux.

Au niveau de chacune des règles, on peut noter aussi qu'au moins trois enseignants sur sept s'éloignent assez fortement du patron décrit par Bellack, sauf pour la règle 4, où il y en a deux (I et H). La classe H diffère assez fortement sept fois sur sept, les classes I et K, trois fois sur sept. A tout le moins, quatre classes sur sept diffèrent du patron de l'interaction verbal proposé par Bellack.

Enfin, l'utilisation de la formule statistique du X^2 pour comparer (par groupe, par sous-groupe et par paire) nos données aux données présentées par Bellack, confirme cette analyse descriptive. Sauf dans une comparaison par paire (E et J), la différence est toujours significative.

Nous pouvons ainsi conclure que dans les classes observées l'interaction verbale en classe ou le jeu du langage de la classe présente un style différent de classe en classe. C'est là une autre différence, ajoutée à la différence assez importante observée dans la répartition du nombre des mouvements verbaux de la classe entre les enseignants et les apprenants.

TROISIEME PARTIE

ANALYSE DESCRIPTIVE DES COMPORTEMENTS VERBAUX ET NON-VERBAUX DES ENSEIGNANTS, SELON JOYCE ET GALLOWAY

Mariel Leclerc, D. Sc. Ed.,
en collaboration avec
Claire Turcotte, M. Sc. Ed.

PREAMBULE

Les deux autres systèmes que nous utilisons pour l'analyse de l'enseignement du français au niveau secondaire tiennent uniquement compte du comportement des enseignants: le système de Joyce, du comportement verbal, et le système de Galloway, du comportement non-verbal.

Nous présentons ici un rapport d'étape sur les caractéristiques de la pédagogie du programme-cadre de français que l'utilisation des systèmes de Joyce et de Galloway permet d'identifier dans onze classes du niveau secondaire.

Dans la première section de cette troisième partie, nous considérons les données fournies par l'analyse du comportement verbal des enseignants selon Joyce; dans la seconde section, nous examinerons les données qu'a permis d'obtenir l'analyse, selon Galloway, du comportement non-verbal de ces mêmes enseignants.

Nous disons faire un rapport d'étape pour les mêmes raisons que dans le cas de l'analyse de l'interaction verbale (Flanders) et du langage de la classe (Bellack). D'une part, notre rapport ne concerne en effet que les niveaux V, IV et III du secondaire. D'autre part, il porte sur 45 minutes d'enseignement dans chaque classe de secondaire V, sur 30 minutes dans les classes de secondaire IV et III et l'analyse selon Galloway n'a été faite que pour les sept classes de secondaire IV et III.

1. ANALYSE SELON JOYCE

Le système de Joyce est centré uniquement sur le type de communication verbale qu'utilisent les enseignants. Il fait abstraction à la fois des communications des apprenants et de la situation d'enseignement. Il permet de déceler les stratégies que les enseignants favorisent en classe.

Dans la présente recherche, ce système permet d'observer comment les enseignants qui travaillent avec le programme-cadre de français partagent leurs interventions verbales entre les différentes stratégies définies par le système. Il permet également de découvrir en partie comment les enseignants opérationnalisent leur conception de la pédagogie du programme-cadre.

Notre analyse de l'enseignement à l'aide du système de Joyce portera d'abord sur le portrait d'ensemble de la répartition des interventions verbales en classe pour les onze enseignants dans les catégories, pour en venir ensuite à l'utilisation proportionnelle qu'ils font des sous-catégories.

1.1 VUE D'ENSEMBLE DES CATEGORIES

Les onze enseignants, quand ils parlent, utilisent toutes les catégories du système de Joyce mais dans des proportions fort différentes.

La figure 1 donne la répartition de l'utilisation des catégories propre à chaque enseignant; l'ordre d'inscription des enseignants sur la figure dépend de l'importance que chacun d'eux attache à l'information. Cette disposition permet d'observer les différences et la diversité dans l'utilisation des catégories par les enseignants. Ainsi, on

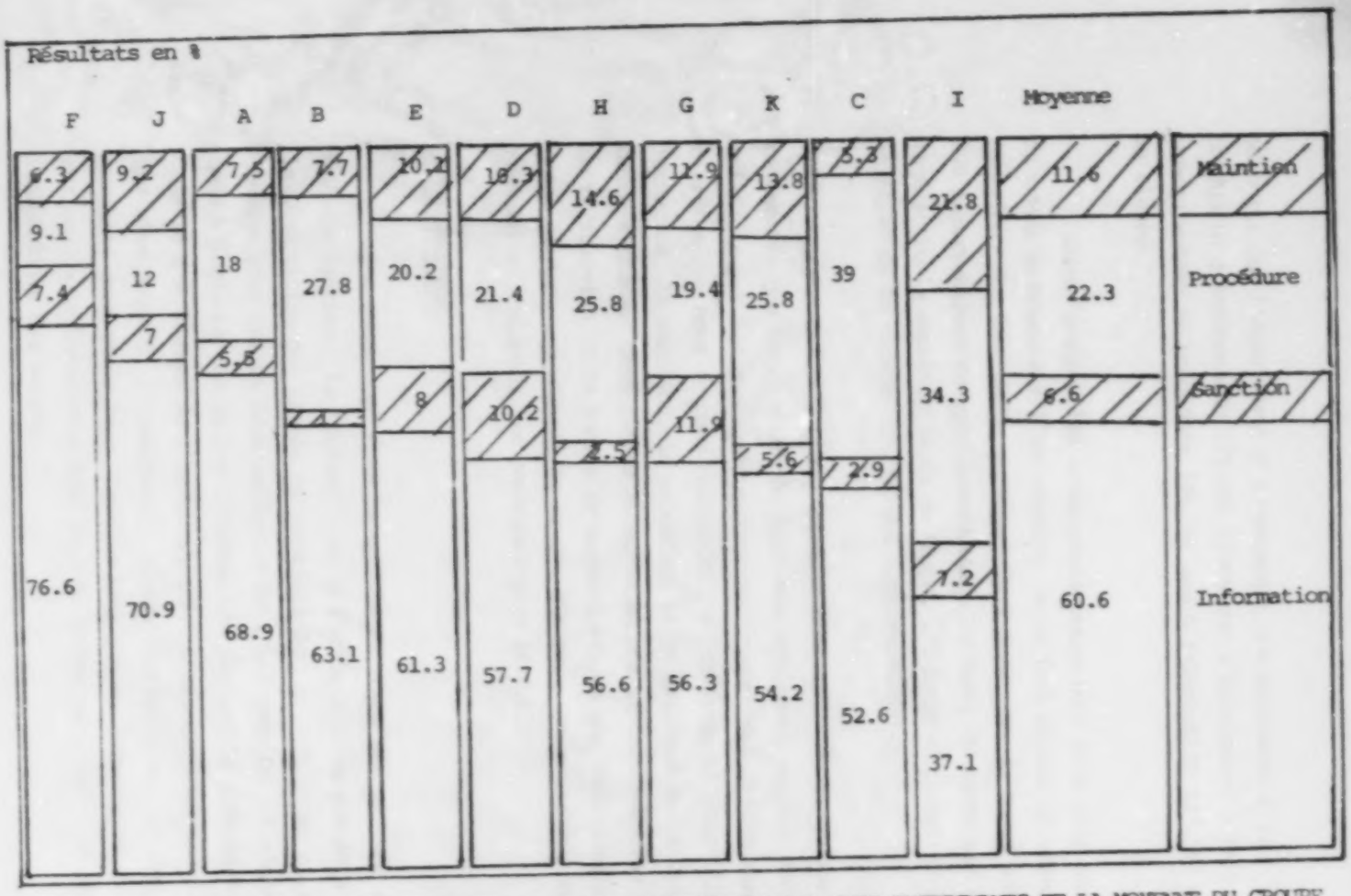


FIGURE 1: PROPORTION DE L'UTILISATION DE CHAQUE CATEGORIE POUR ONZE ENSEIGNANTS ET LA MOYENNE DU GROUPE

constate que l'enseignant F a nettement une dominante à la catégorie d'information (76.6%) alors que l'enseignant I fait presqu'autant de procédure (34.3%) que d'information (37.1%) dans la classe.

Comme groupe, les enseignants consacrent 60.5 pour cent du temps en moyenne à l'information, soit 1574 unités de communication, ils font de la procédure 22.3 pour cent du temps soit 580 interventions de type procédural. Le reste du temps est partagé entre la sanction (6.6% du temps, 176 interventions) et le maintien de la classe (10.3%, 270 interventions).

Les sous-catégories comprises dans chacune des quatre catégories que nous venons de voir sont également le plus souvent utilisées par les enseigannts dans des proportions différentes; c'est ce que nous verrons maintenant, successivement pour l'information, la sanction, la procédure et le maintien de la classe comme système. Deux autres éléments seront ajoutés soit les indices de réflexivité et le nombre de communications que fait chaque enseignant pendant une période de trente minutes. Nous terminerons cette section en indiquant les remarques plus générales.

1.2 L'INFORMATION

L'information, dans le système de Joyce est divisée en cinq sous-catégories. Le tableau 1 et la figure 2 correspondante donnent la répartition des unités de communication en fréquences et en pourcentage pour chaque sous-catégorie de l'information. A signaler que nous n'incluons pas le I-4r (répéter les paroles de l'étudiant) dans le I-4 (donner de l'information); c'est que nous considérons que bien souvent, l'enseignant, lorsqu'il répète les paroles de l'étudiant, peut viser bien d'autres buts que de transmettre de l'information; nous inscrivons donc le I-4r comme une sixième catégorie indépendante des autres.

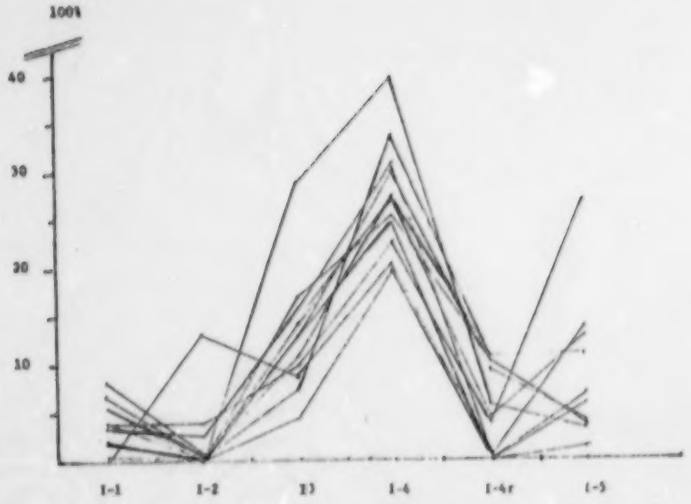


FIGURE 2: REPARTITION EN POURCENTAGE DES SOUS-CATEGORIES DE L'INFORMATION POUR LES ONZE ENSEIGNANTS

		A*		B*		C*		D*		E**		F**		G**		H**		I**		J**		K**		TOTAL	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
INFORMATION	I-1 Aide les étudiants à théoriser	15	5.6	26	6.8	11	8.3	7	1.9	16	5.4	4	2.1	1	0.3	0	0.0	6	3.9	7	3.8	6	3.1	99	3.4
	I-2 Favorise l'expression personnelle	1	0.4	2	0.5	1	0.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	12.9	1	0.6	7	3.8	5	2.6	32	1.2
	I-3 Questionne en vue de réponses précises	20	7.4	43	11.2	17	12.8	52	14.0	38	12.6	53	28.4	55	16.9	10	8.6	7	4.6	18	9.9	31	16.0	344	13.2
	I-4 Donne de l'information	90	33.6	105	27.4	33	24.8	102	27.6	89	30.0	69	37.9	82	25.1	24	20.6	30	19.5	41	22.6	60	31.0	725	27.9
	I-4r Répète les paroles de l'étudiant	29	10.8	17	4.4	0	0.0	38	10.2	27	9.1	11	5.9	33	10.1	1	0.8	0	0.0	7	3.8	0	0.0	163	6.3
	I-5 Présente des conclusions	30	11.1	49	12.8	8	6.0	15	4.0	12	4.0	6	3.2	12	3.7	16	13.7	11	7.2	49	27.0	3	1.5	211	8.1
	TOTAL	185	68.9	242	63.1	70	52.6	214	57.7	182	61.3	143	76.6	183	56.3	66	56.8	55	37.1	129	70.9	105	55.2	1574	60.5

TABLEAU 1: REPARTITION EN FREQUENCES ET EN POURCENTAGE DES UNITES DE COMMUNICATION DANS CHACUNE DES SOUS-CATEGORIES D'INFORMATION POUR ONZE ENSEIGNANTS

(*) Résultats pour 45 minutes d'enregistrement
(**) Résultats pour 30 minutes d'enregistrement

Au premier abord, la répartition des résultats sur la figure 2 apparaît comme assez semblable pour tous les enseignants: peu de questions qui aident les étudiants à théoriser (I-1); encore moins d'interventions qui favorisent l'expression personnelle des étudiants (I-2); plus de questions en vue d'obtenir des réponses précises (I-3); une forte augmentation du pourcentage à la sous-catégorie I-4, donner de l'information, une diminution à la catégorie I-4r et une répartition apparamment plus inégale à I-5, présenter des conclusions.

Malgré ces tendances plutôt semblables, on se rend compte, si l'on y regarde de plus près, qu'il existe une assez grande disparité. Ainsi en se servant du tableau 1 pour discuter de la figure 2, on retrouve une étendue de 0 à 8.3% pour la sous-catégorie I-1; or, c'est l'enseignant C qui est à 8.3% à la sous-catégorie I-1 que l'on retrouve à .7% à la sous-catégorie I-2, à 12.8% à I-3, à 24.8% à I-4, sans aucune intervention à I-4r et à 6% à la sous-catégorie I-5, pour un total de 52.6% dans l'information. Si l'on prend l'enseignant H, il est à 0 pour la sous-catégorie I-1, à 12.9% pour le I-2 soit de loin le plus élevé, à 8.6% au I-3, à 20.6% pour le I-4, .8% au I-4r et à 13.7% dans le I-5, pour un total de 56.6% de ses interventions dans la catégorie d'information.

C'est dire que les résultats de ces deux enseignants se rapprochent le plus quand il s'agit de la catégorie globale. Il serait possible de procéder de la même façon que pour les enseignants C et H avec chaque enseignant de manière à démontrer que bien qu'utilisant les mêmes sous-catégories dans des proportions apparamment semblables, ils se distinguent malgré tout les uns des autres. Des calculs statistiques confirment d'ailleurs ces constatations. Des X^2 calculés à partir des données inscrites dans les tableaux 1, 2, 3 et 4 indiquent tous que les enseignants sont différents les uns des autres, qu' ils ont par le fait même un style d'enseignement qui leur est propre.

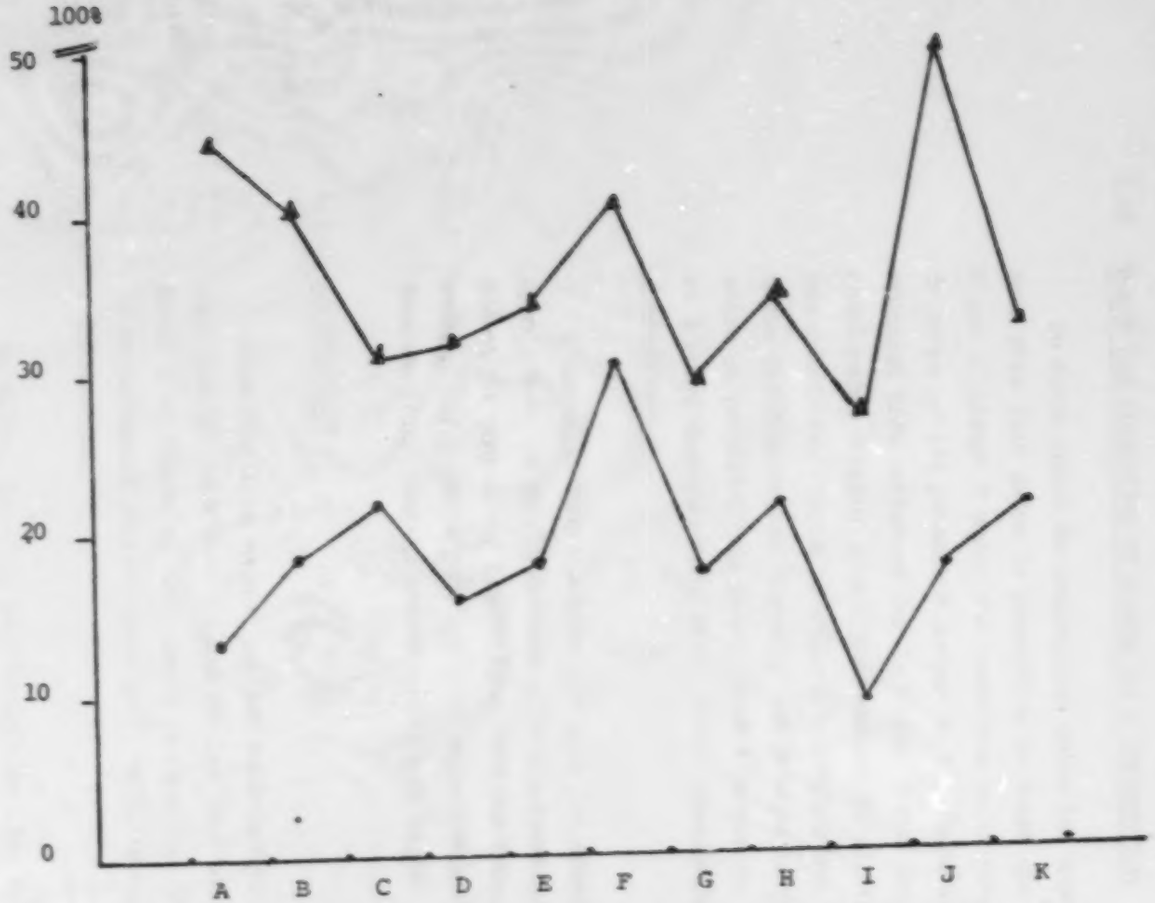


FIGURE 3: POURCENTAGE DU TEMPS OÙ LES ENSEIGNANTS POSENT DES QUESTIONS ET OÙ ILS DONNENT L'INFORMATION

donner de l'information

poser des questions

1.21 POSER DES QUESTIONS VS DONNER DE L'INFORMATION

Un autre point de comparaison entre les enseignants peut être fait entre la proportion de temps que chacun d'eux utilisent à poser des questions et la proportion de temps qu'ils passent à donner de l'information. Il apparaît très nettement sur la figure 3 que les onze enseignants donnent plus d'information qu'ils ne posent des questions. Cette remarque a cependant une importance toute différente pour chacun d'eux puisque la différence entre la proportion du temps passé à donner de l'information et à poser des questions varie de 9% (enseignant C) à 32.1% (enseignant J).

C'est donc dire que bien que tous les enseignants se ressemblent en ce qu'ils donnent plus d'information qu'ils ne posent de questions, ils le font dans des proportions suffisamment différentes pour que l'on puisse en conclure qu'ils font de l'information chacun selon leur style.

1.3 LA SANCTION

Nous décrirons maintenant les sous-catégories de la sanction pour que les deux sous-catégories les plus utilisées, (voir tableau 2 et figure 4) sanctionne la réussite (S-3) et sanctionne le comportement de recherche (S-1) se rattachent directement à l'information.

En effet, des cinq sous-catégories, les onze enseignants n'utilisent jamais le S-2, "sanctionne les relations de groupe", à peu près jamais le S-5, "offre un encouragement général".

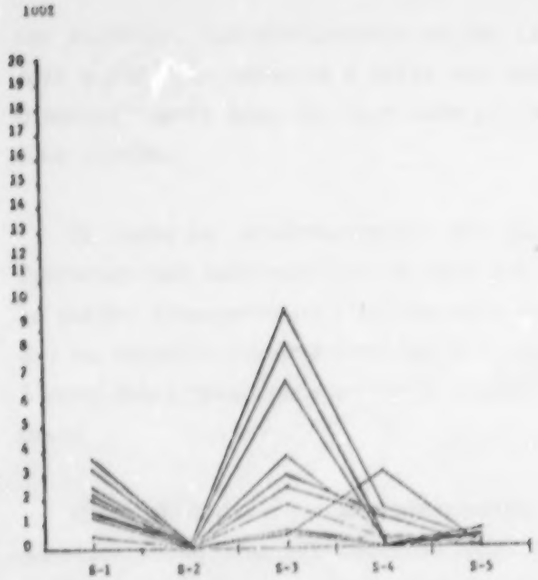


FIGURE 4: REPARTITION EN POURCENTAGE DE SOUS-CATEGORIES DE TYPE REACTION POUR ONZE ENSEIGNANTS

	Aº		Bº		Cº		Dº		Eºº		Fºº		Cºº		Hºº		Iºº		Jºº		Kºº		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
S-1 Sanctionne le comportement de recherche	9	3.3	2	0.5	2	1.5	5	1.3	11	3.7	0	0.0	0	0.0	3	2.5	5	3.3	4	2.2	4	2.0	45	1.7
S-2 Sanctionne les relations de groupe	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
S-3 Sanctionne la réussite	5	1.8	2	0.5	1	0.7	31	8.4	9	3.0	13	6.9	32	9.8	0	0.0	4	2.6	7	3.8	1	0.5	105	4.0
S-4 Sanctionne l'obéissance aux règlements	1	0.4	0	0.0	0	0.0	2	0.5	4	1.3	0	0.0	6	1.8	0	0.0	2	1.3	1	0.5	6	3.1	22	0.8
S-5 Encouragement général	0	0.0	0	0.0	1	0.7	0	0.0	0	0.0	1	0.5	1	0.3	0	0.0	0	0.0	1	0.5	0	0.0	4	0.1
TOTAL	15	5.5	4	1.0	4	2.9	38	10.2	24	8.0	14	7.4	39	11.9	3	2.5	11	7.2	13	7.0	11	5.6	176	6.5

TABLEAU 7: REPARTITION EN FREQUENCES ET EN POURCENTAGE DES ETATS DE COMMUNICATION DANS CHAQUE SOUS-CATEGORIE DE SANCTION POUR ONZE ENSEIGNANTS

(*) Résultats pour 45 minutes d'enregistrement
(**) Résultats pour 30 minutes d'enregistrement

Par ailleurs, ils sanctionnent un peu (22 interventions soit 0.8%) "la capacité à obéir aux instructions et règlements" (S-4) donc ils font très peu de discipline dans leur classe.

Il reste la sous-catégorie S-1 qui est directement rattachée aux interventions de type I-1 et I-2 favorisant la pensée divergente où l'on retrouve 45 interventions et S-3 en relation directe avec les I-3, interventions où l'enseignant questionne en vue d'obtenir des réponses précises.

C'est donc dire que les enseignants font très peu de sanction (6.6% avec 176 interventions) et que lorsqu'ils en font, c'est le plus souvent en relation directe avec la matière en l'occurence le français avec une proportion à peu près égale de sanctions en rapport avec une pensée divergente et avec une pensée convergente.

1.4 LA PROCEDURE

La procédure vient au deuxième rang pour son utilisation avec 22.3% des interventions qui y sont situées. Le tableau 3 et la figure 5 représentent parallèlement de quelle manière se fait la répartition dans chaque sous-catégorie pour chacun des onze enseignants.

On remarque immédiatement que P-1, "aider les étudiants à déterminer un standard de performance", est à peu près inemployé alors que les sous-catégories P-2, "aider les étudiants à développer un plan" et P-4, "imposer un standard de performance" sont très peu utilisées et dans les mêmes proportions soit 1.5% et 1.6% respectivement. C'est la catégorie P-3, "impose un plan ou une procédure" qui domine nettement avec 10% des interventions.

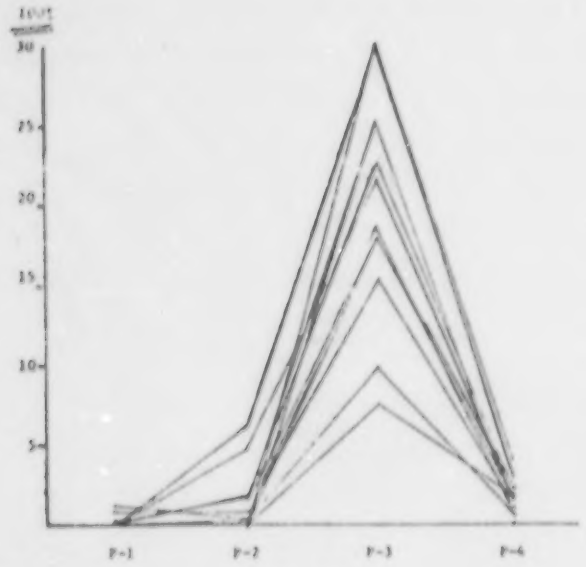


FIGURE 5: REPARTITION EN POURCENTAGE DES SOUS-CATEGORIES DE LA PROCEDURE POUR SIX ENSEIGNANTS

	A*		B*		C*		D*		E**		F**		G**		H**		I**		J**		K**		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P-1 Aide les étudiants à déterminer un standard	2	0.8	0	0.0	0	0.0	1	0.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	1.1	0	0.0	5	0.2
P-2 Aide les étudiants à dével. pour un plan	2	0.8	18	4.7	8	6.0	6	1.6	0	0.0	0	0.0	1	0.3	2	1.7	0	0.0	1	0.5	0	0.0	38	1.5
P-3 Impose un plan	41	15.3	82	21.4	40	30.0	66	17.9	53	17.9	14	7.5	60	18.5	24	22.4	46	30.4	18	9.9	49	25.3	495	19.0
P-4 Impose un standard	3	1.1	7	1.8	4	3.0	6	1.6	7	2.3	3	1.6	2	0.6	2	1.7	6	3.9	1	0.5	1	0.5	42	1.6
TOTAL	48	18.0	107	27.9	52	39.0	79	21.4	60	20.2	17	9.1	63	19.4	30	25.8	52	34.3	22	12.0	50	25.8	580	22.3

TABLEAU 3: REPARTITION EN FREQUENCES ET EN POURCENTAGE DES UNITES DE COMMUNICATION POUR CHAQUE SOUS-CATEGORIE DE LA PROCEDURE POUR SIX ENSEIGNANTS

) Résultats pour 45 minutes d'enregistrement
**) Résultats pour 30 minutes d'enregistrement

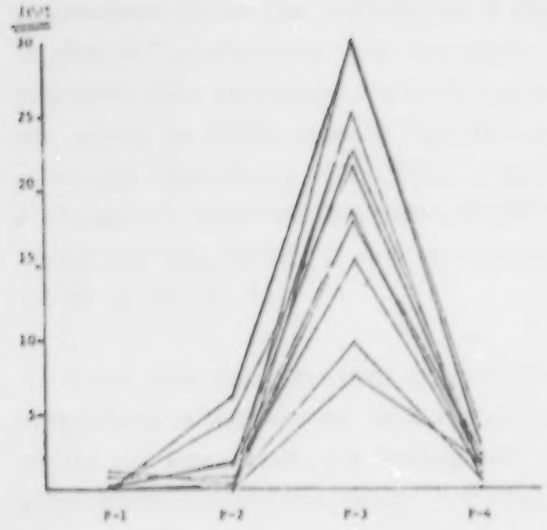


FIGURE 5: REPARTITION EN POURCENTAGE DES SOUS-CATEGORIES DE LA PROCEDURE POUR QUIZ ENSEIGNANTS

	A*		B*		C*		D*		E**		F**		G**		H**		I**		J**		K**		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P-1 Aide les étudiants à déterminer un standard	2	0.8	0	0.0	0	0.0	1	0.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	1.1	0	0.0	5	0.2
P-2 Aide les étudiants à dével. par un plan	2	0.8	18	4.7	8	6.0	6	1.6	0	0.0	0	0.0	1	0.3	2	1.7	0	0.0	1	0.5	0	0.0	38	1.5
P-3 Impose un plan	41	15.3	82	21.4	40	30.0	66	17.9	53	17.9	24	7.5	60	18.5	26	22.4	46	30.4	18	9.9	49	25.3	495	19.0
P-4 Impose un standard	3	1.1	7	1.8	4	3.0	6	1.6	7	2.3	3	1.6	2	0.6	2	1.7	6	3.9	1	0.5	1	0.5	42	1.6
TOTAL	48	18.0	107	27.9	52	39.0	79	21.4	60	20.2	27	9.1	63	19.4	30	25.8	52	34.3	22	12.0	50	25.8	580	22.3

TABLEAU 3: REPARTITION EN FREQUENCES ET EN POURCENTAGE DES CUITES DE CONSOLIDATION POUR CHACUNE DES SOUS-CATEGORIES DE LA PROCEDURE POUR QUIZ ENSEIGNANTS

) Résultats pour 45 minutes d'enregistrement
*) Résultats pour 30 minutes d'enregistrement

La tendance qu'ont les enseignants à établir eux-mêmes le plan et la procédure dans les cours de français est manifeste dans la figure 5 quoiqu'encore là, on remarque une grande variation dans la répartition des proportions entre les enseignants. En effet, alors que l'enseignant F n'a que 14 interventions dans la sous-catégorie P-3 (7.5%) les enseignants C et I en ont respectivement 40 (30.8%) et 46 (30.4%).

C'est donc dire que bien que favorisant tous les comportements verbaux qui imposent un plan ou une procédure aux apprenants, les enseignants s'en servent dans des proportions différentes selon leur style et la façon dont ils planifient leurs cours.

1.5 INDICES DE REFLEXIVITE (1)

Les indices de réflexivité sont donnés par un rapport entre les sous-catégories qui font appel à la pensée divergente chez les apprenants et à l'ensemble des sous-catégories; ils indiquent clairement l'approche que les enseignants favorisent quand ils s'occupent d'information et de procédure.

Ainsi, les indices de procédure (voir tableau 4) des onze enseignants échelonnés de 0 à .16 avec une moyenne de .06, signifient qu'ils préfèrent établir eux-mêmes le plan du cours

---

(1) Les formules des trois indices sont les suivantes:

Indice de procédure: $\frac{P\text{-}1 + P\text{-}2}{P\text{-}1 + P\text{-}2 + P\text{-}3 + P\text{-}4}$

Indice d'information: $\frac{I\text{-}1 + I\text{-}2}{I\text{-}1 + I\text{-}2 + I\text{-}3 + I\text{-}4 + I\text{-}5}$

Indice des questions: $\frac{I\text{-}1 + I\text{-}2}{I\text{-}2 + I\text{-}2 + I\text{-}3}$

Indices / Enseignants	Procédure	Information	Questions
A	.08	.10	.44
B	.16	.12	.39
C	.15	.17	.41
D	.08	.04	.11
E	0	.10	.29
F	0	.03	.07
G	.01	.01	.01
H	.06	.23	.60
I	0	.06	.50
J	.13	.11	.43
K	0	.10	.26
TOTAL	.67	1.06	3.52
$\bar{M}$	.06	.10	.32

TABLEAU 4: INDICES DE PROCEDURE, D'INFORMATION ET DES QUESTIONS POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS AVEC LA MOYENNE DES INDICES

Indices / Enseignants	Procédure	Information	Questions
A	.08	.10	.44
B	.16	.12	.39
C	.15	.17	.41
D	.08	.04	.11
E	0	.10	.29
F	0	.03	.07
G	.01	.01	.01
H	.06	.23	.60
I	0	.06	.50
J	.13	.11	.43
K	0	.10	.26
TOTAL	.67	1.06	3.52
$\bar{M}$	.06	.10	.32

TABLEAU 4: INDICES DE PROCEDURE, D'INFORMATION ET DES QUESTIONS POUR CHACUN DES ONZE ENSEIGNANTS AVEC LA MOYENNE DES INDICES

ou la procédure dans leur classe de français. Il en est de même pour les onze indices de l'information générale, échelonnés de .01 à .23 avec une moyenne de .10, qui manifestent la tendance des enseignants à imposer le contenu quand ils parlent de la matière.

Les indices des questions sont cependant plus variés puisque six enseignants varient leur type de questions; en effet les indices des enseignants H, I, A, J, C et B, inscrits par ordre d'importance, nous disent que ces enseignants posent plus (H), autant (I) ou à peu près autant (A, J, C et B) de questions qui font appel à la pensée divergente des apprenants que de questions qui demandent une réponse précise. Par ailleurs, cinq autres enseignants préfèrent employer des questions qui font appel aux réponses précises, à la pensée convergente.

Dans l'ensemble, les enseignants posent à peu près une question divergente pour deux questions convergentes. Cette donnée tend à confirmer la pertinence de notre hypothèse exploratoire qui veut que les enseignants qui acceptent la pédagogie du programme-cadre ne posent pas presqu'exclusivement des questions de type fermé.

1.6 LE MAINTIEN DE LA CLASSE COMME SYSTEME

Les trois sous-catégories du "maintien de la classe comme système", M-1: fait une transition, M-2: traite de choses personnelles, M-3: discute routine, sont également usilisées dans des proportions différentes par chacun des enseignants et elles représentent 10.3% de l'ensemble de communications avec une dominante pour les comportements de transition (5%), l'autre 5% étant partagé également entre les choses personnelles et la routine

1.7 QUANTITE DES COMMUNICATIONS

Un autre élément de la communication verbale vient s'ajouter aux remarques précédentes; il s'agit de la quantité des communications et du temps où l'enseignant parle dans la classe. Il nous semble en effet que le climat qui s'établit dans la classe est très souvent influencé par la proportion de temps où l'enseignant parle.

Ainsi, les enseignants C et H (1) qui ont un nombre de communications bien inférieur à la moyenne (201.18) ne produisent probablement pas le même effet dans leur classe que les enseignants E et G qui parlent deux et même trois fois plus qu'eux. Le sigma de 72.59 confirme d'ailleurs que les quatre enseignants C, H, E et G se situent aux deux extrêmes de la courbe normale.

Si l'on reprend la figure 1 au début du texte et que l'on compare les enseignants H et G par exemple on peut faire les constatations suivantes: à proportion semblable de fréquences dans les catégories d'information et de procédure, ces deux enseignants, en plus d'être différents dans les contenus de ces catégories (voir tableaux 1 et 3) le sont également par le temps réel qu'ils passent à l'une et à l'autre puisque nous avons dans un cas une proportion faite à partir de 116 fréquences et une autre proportion à partir de 324 fréquences.

Nous avons encore ici un élément de plus qui permet de parler de diversité dans les styles des différents enseignants.

---

(1) Voir figure 6.

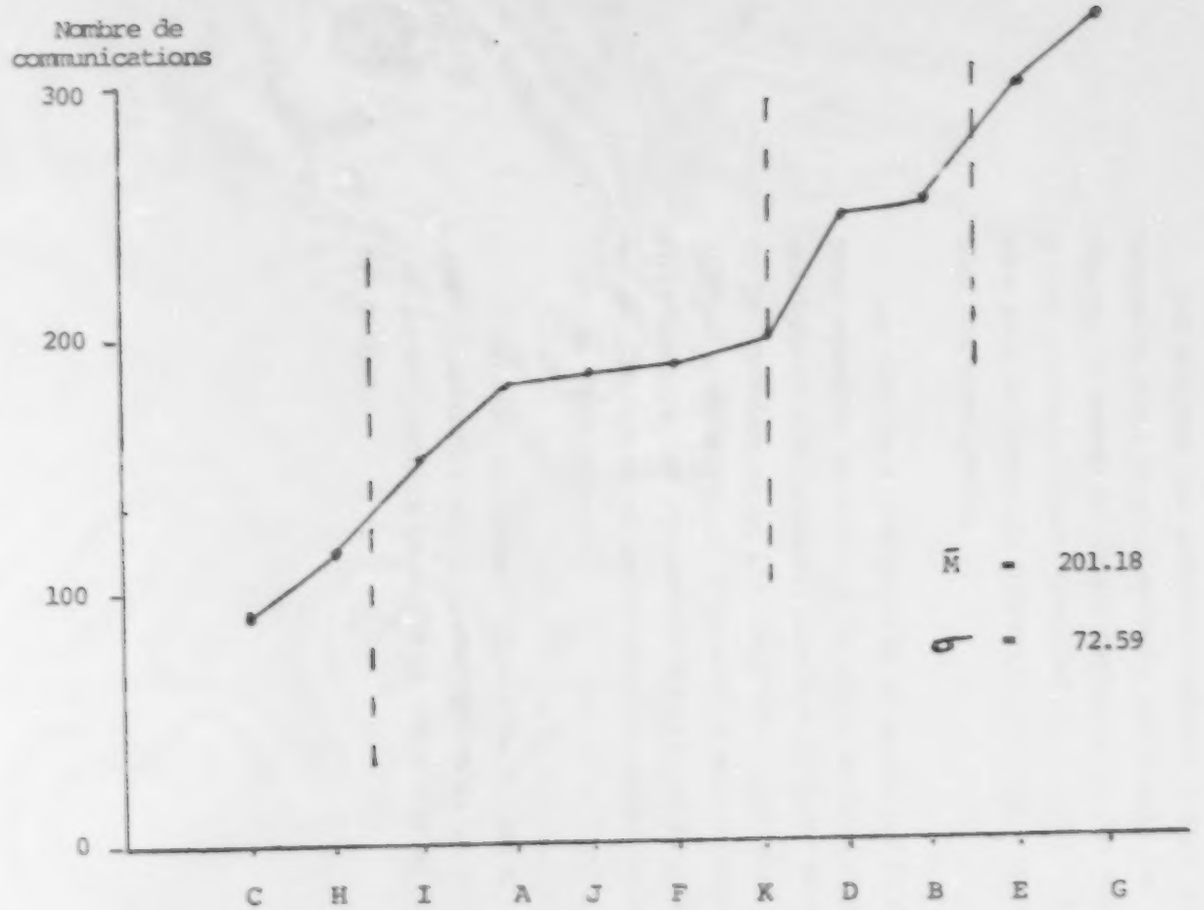


FIGURE 6: NOMBRE DE COMMUNICATIONS UTILISE PAR LES ONZE ENSEIGNANTS PENDANT 30 minutes (*)

(*) Nous avons calculé le nombre de communications que les enseignants A, B, C et D auraient dans trente minutes en partant du nombre qu'ils avaient à quarante-cinq minutes.

1,8 CONCLUSION

Les analyses qui précèdent amènent à dire que les enseignants sont, le plus souvent, différents les uns des autres. L'examen de chaque catégorie et des sous-catégories correspondantes confirme cet énoncé; il en va de même pour le nombre de communications que l'on retrouve chez les enseignants.

Les indices de réflexivité de procédure et d'information font cependant exception à la règle de diversité puisque les enseignants y manifestent tous une tendance vers l'imposition et de la procédure et de l'information. Cependant, les indices des questions rétablissent la diversité puisque lorsqu'ils posent des questions les enseignants facilitent le plus souvent la pensée divergente et la pensée convergente, cela dans des proportions différentes.

Finalement et comme l'ont confirmé les X^2, chaque enseignant a opérationnalisé sa conception de la pédagogie proposée par le programme-cadre selon un style d'enseignement qui lui est propre.

2. L'ANALYSE DU COMPORTEMENT NON-VERBAL DE SEPT ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE III ET IV

Cette analyse répond à la question: comment les sept enseignants que nous avons observés et qui utilisent le même programme-cadre de français se comportent-ils sous l'aspect non-verbal? Pour y répondre, nous décrivons d'abord brièvement l'échelle d'observation de Galloway que nous avons utilisée et nous présenterons ensuite l'analyse des données recueillies à l'aide de cette échelle.

2.1 DESCRIPTION DE L'ECHELLE D'OBSERVATION DE GALLOWAY (1)

L'échelle d'observation de Galloway (voir tableau 5) comprend sept catégories, échelonnées sur un continuum allant des comportements qui encouragent le plus la communication aux comportements qui restreignent le plus la communication. Des sept catégories, trois encouragent la communication, trois la restreignent et une catégorie est neutre. Chacune des catégories peut être définie comme un ensemble d'expressions faciale, corporelle ou sonore.

---

(1) Charles N. Galloway, Teaching Is Communicating, Non Verbal Language in the Classroom, The Association for Student Teaching, National Education Association, 1201 Sixteenth Street, N.W., Washington, D.C. 20036, 1970, 26 pages.

TABLEAU 5

ECHELLE D'OBSERVATION DE GALLOWAY

1 - Support enthousiaste: approbation, cordialité, sourire, joie, satisfaction, encouragement.

2 - Aide: acceptation, compréhension, compassion, rire qui rompt la tension.

3 - Attention: intérêt, attention à ce que dit l'étudiant, encourage l'élève à continuer à parler, maintient le contact des yeux.

4 - Pro forma (neutre): rien n'encourage ni inhibe la communication.

5 - Inattention: manque d'intérêt, ignore la parole de l'étudiant, évite le contact des yeux.

6 - Froideur et impatience: non-acceptation des sentiments de l'élève, ignore les besoins, tendu.

7 - Désapprobation: insatisfaction, agressivité, hostilité, découragement.

L'unité d'analyse est une unité de temps. En effet, l'observateur porte un jugement à toutes les quinze secondes sur le comportement non-verbal de l'enseignant observé; ce jugement correspond à l'une des catégories de l'échelle. Quand deux comportements non-verbaux différents apparaissent clairement à l'intérieur d'un quinze secondes, les deux comportements sont enregistrés, mais au lieu de compter pour une unité, ils comptent pour une demi-unité. L'enregistrement des observations à toutes les quinze secondes se fait en inscrivant le numéro correspondant de chaque catégorie (1, étant support; 2, aide, etc.), ce que nous appelons coder ou mettre en code.

Le codage. L'utilisation d'un tel instrument laisse cependant assez de place à la subjectivité. Par exemple, un geste, un sourire peuvent avoir un sens différent pour deux observateurs. Il y a ainsi une difficulté d'interprétation des comportements. De plus, les définitions elles-mêmes des catégories ne sont pas précises puisqu'elles ne sont que des suggestions ou des indices pour permettre d'interpréter correctement la réalité.

Afin de pallier le plus possible aux erreurs d'interprétation, les deux juges ont discuté leur interprétation des séquences d'enseignement afin d'arriver à une entente et à une même perception de la réalité.

2.2 ANALYSE DES DONNEES DANS LEUR ENSEMBLE

Le tableau 6 présente les données. La figure 7 les reproduit. On observe que:

TABLEAU 6

FREQUENCES ET POURCENTAGES A L'ECHELLE D'OBSERVATION DE GALLOWAY DES DEUX PERIODES DE QUINZE MINUTES D'ENSEIGNEMENT DES SEPT ENSEIGNANTS DE SECONDAIRE III ET IV

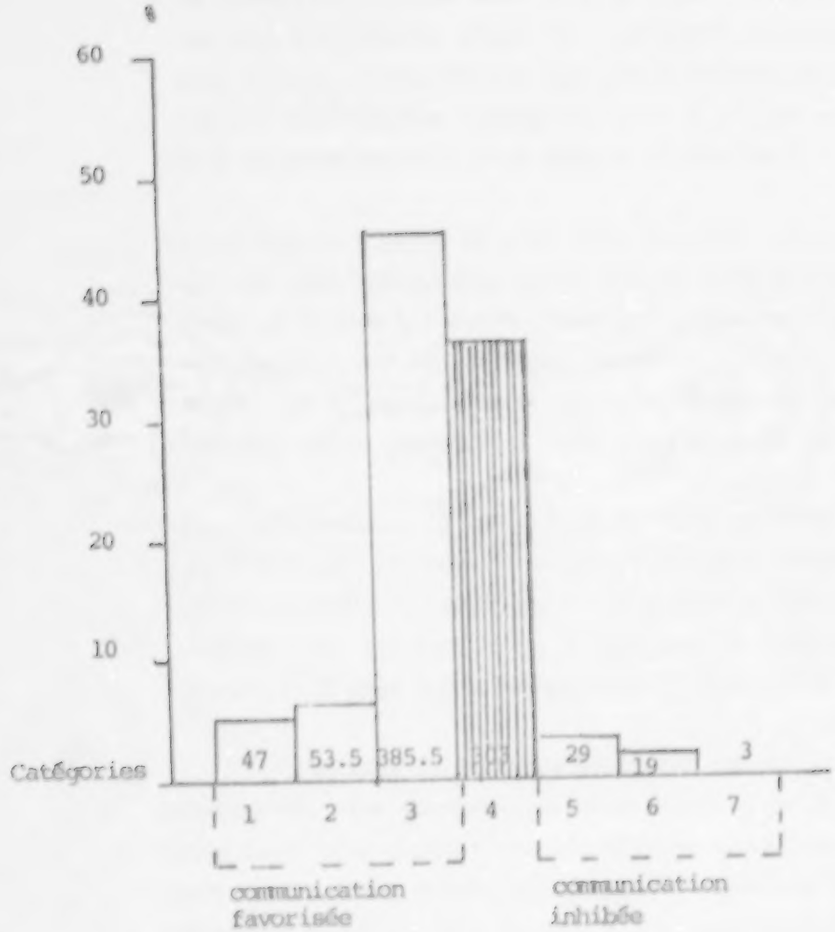
CATEGORIES		E	F	G	H	I	J	K	TOTAL (N - 7)
1. Support enthousiaste	F	3.5	1	9.5	22	0.5	9.5	1	47
	%	2.9	0.8	7.9	18.3	0.4	7.9	0.8	5.5
2. Aide	F	16	3.5	2	10	1	18	3	53.5
	%	13.3	2.9	1.6	8.3	0.8	15.0	2.5	6.3
3. Attention	F	72.5	60.5	58	58.5	42	52	42	385.5
	%	60.4	50.4	48.3	48.7	35.0	43.3	35.0	45.8
4. Pro forma	F	11	53	44.5	24	67	38.5	65	303
	%	9.1	44.1	37.0	20.0	55.8	32.0	54.1	36.0
5. Inattention	F	9.5	1.5	3	2.5	3.5	1	8	29
	%	7.9	1.2	2.5	2.0	2.9	0.8	6.6	3.4
6. Froideur	F	6	0.5	2	3	6	1	0.5	19
	%	5.0	0.4	1.6	2.5	5.0	0.8	0.4	2.2
7. Désapprobation	F	1.5	0	1	0	0	0	0.5	3
	%	1.2	0	0.8	0	0	0	0.4	0.3

FIGURE 7

REPRESENTATION PROPORTIONNELLE

DES DEUX PERIODES DE QUINZE MINUTES D'ENSEIGNEMENT

DES SEPT ENSEIGNANTS DE SECONDAIRE III ET IV



$$\text{Catégories } \frac{1+2+3}{1+2+3+5+6+7} = 0.90$$

- Les sept enseignants favorisent neuf fois plus la communication qu'ils ne l'inhibent, si l'on tient compte du rapport $\frac{1+2+3}{1+2+3+5+6+7}$

- La catégorie 3 domine avec 46 pour cent du temps. Ainsi, les sept enseignants quand ils favorisent la communication, sont surtout attentifs aux apprenants, faisant peu appel au support enthousiaste (catégorie 1) et à l'aide (catégorie 2), soit respectivement 5 pour cent et 6 pour cent.

- La catégorie 4 prend 36 pour cent du temps. Il apparaît ainsi que les sept enseignants comme groupe, consacrent beaucoup de temps en classe à d'autre chose qu'à l'interaction avec les apprenants. Ils peuvent, par exemple, lire dans un livre, travailler à leur bureau ou observer la classe pendant que les apprenants travaillent soit seuls soit en petit groupe.

- Si l'on considère la proportion du temps attribuée aux catégories 5, 6 et 7 par les sept enseignants, on peut noter que ces derniers empêchent très peu d'une façon directe la communication: inattention (catégorie 5), 3 pour cent du temps; froideur (catégorie 6), 2 pour cent; désapprobation (catégorie 7), 0.3 pour cent.

Ce sont là des vues générales sur le groupe des sept enseignants. Les données analysées à l'aide de la formule statistique du X^2 nous donnant des différences significatives entre chaque enseignant avec un degré de probabilité supérieur à .01 dans 19 comparaisons sur 24 (1), il nous a paru intéressant d'étudier la répartition du temps que les enseignants consacrent à chacune des catégories, afin d'avoir un portrait plus précis de la différence qui existe entre eux dans leur comportement.

---

(1) F et G, F et H, I et K ne sont pas significativement différents. H et J et F et I diffèrent significativement au niveau de probabilité .05.

2.3 ANALYSE DES DONNEES PAR CATEGORIE (1)

La dimension: support enthousiaste (catégorie 1).

- Trois enseignants (F, I et K) n'en font pas ou presque pas usage (0.8, 0.4 et 0.8 pour cent du temps).
- L'enseignant E y consacre 3 pour cent du temps.
- Les enseignants G et J, 8 pour cent du temps.
- Et l'enseignant H, 18 pour cent du temps.

La moyenne étant de 5.5 pour cent du temps, les enseignants G, J et H sont supérieurs à la moyenne. Ainsi, l'enseignant H apparaît assez enthousiaste; G et J, quelque peu enthousiaste.

La dimension: aide apportée aux étudiants (catégorie 2).

- Quatre enseignants (F, G, I et K) y consacrent de 1 à 3 pour cent du temps.
- L'enseignant H, 8 pour cent du temps.
- Les enseignants E et J, 13 et 15 pour cent du temps.

La moyenne est de 6 pour cent du temps. Ainsi, l'aide apportée aux étudiants par trois enseignants est supérieure à la moyenne. Même, pour E et J, elle est deux fois supérieure à la moyenne.

La dimension: attention aux étudiants (catégorie 3).

- Les enseignants I et K y consacrent plus de 30 pour cent du temps.
- Les enseignants G, H et J, plus de 40 pour cent du temps.
- L'enseignant F, plus de 50 pour cent du temps
- L'enseignant E, plus de 60 pour cent.

---

(1) Revenir au tableau 5 pour les résultats individuels.

Ainsi, les sept enseignants à la catégorie 3 sont attentifs aux étudiants, et cela dans une proportion de 46 pour cent du temps en moyenne. Pour deux enseignants, I et K, cependant, la proportion est assez inférieure à la moyenne. Deux enseignants F et E sont assez supérieurs à la moyenne.

La dimension: pro forma, (catégorie 4).

- L'enseignant E y consacre 9 pour cent du temps.
- L'enseignant H, 20 pour cent.
- Les enseignants G et J, plus de 30 pour cent.
- L'enseignant F, plus de 40 pour cent.
- Les enseignants I et K, plus de 50 pour cent.

L'écart à ce niveau, est assez grand mais en moyenne, les enseignants consacrent 36 pour cent de leur temps à la catégorie pro forma. Ce qui est une assez forte proportion, surtout pour les trois enseignants excédant cette moyenne (F, I et K). L'enseignant E consacre, cependant, beaucoup moins de temps à cette catégorie.

La dimension: inattention (catégorie 5).

- Les enseignants F, G, H, I, J, y consacrent de 1 à 3 pour cent de leur temps.
- Les enseignants E et K, 6 à 8 pour cent de leur temps.

La moyenne étant de 3 pour cent, les enseignants consacrent assez peu de temps à cette catégorie, les enseignants E et K excédant les cinq autres.

La dimension: froideur (catégorie 6).

- Les enseignants F, G, H, J et K y consacrent de 0.8 à 2.5 pour cent du temps.
- Les enseignants E et I, 5 pour cent.

Quoique faisant très peu appel à cette dimension, 2 pour cent du temps en moyenne, deux enseignants (E et I) cependant se distinguent du groupe, en utilisant deux fois plus que les autres cette dimension.

La dimension: désapprobation (catégorie 7).

- Les enseignants F, H, I, J ne l'utilisent pas.
- Les enseignants E, G, K l'utilisent très peu, 0.3 pour cent du temps en moyenne, soit à peine une fois.

La comparaison des trois catégories qui favorisent la communication à l'ensemble des catégories (à l'exception de la catégorie pro forma) selon le rapport $\frac{1 + 2 + 3}{1 + 2 + 3 + 5 + 6 + 7}$

- Les enseignants E (.84), I (.80) et K (.87) sont inférieurs à la moyenne (.90).

- Les enseignants F (.97), G (.92), H (.93), J (.97) lui sont supérieurs.

Cette énumération nous amène à constater des différences entre les enseignants; elle révèle que l'enseignant E, dans six comparaisons sur huit, est classé supérieur à la moyenne; l'enseignant H, dans quatre comparaisons; l'enseignant J, dans

trois comparaisons, les enseignants F et G, dans deux comparaisons, les enseignants K et I, dans une comparaison. Ce qui met en valeur la différence entre les enseignants. Les enseignants E et H se distinguant nettement des autres enseignants.

2.4 CONCLUSION

Il apparaît que les sept enseignants observés favorisent beaucoup la communication dans leurs comportements non-verbaux. Mais quand il le font, ils portent surtout attention aux étudiants, plutôt que de les aider et de leur apporter un support enthousiaste. Il apparaît aussi qu'ils inhibent peu la communication par des interventions non-verbales manifestes: on trouve de fait peu de comportements non-verbaux d'inattention, de froideur, d'impatience et d'imitation. De plus, les sept enseignants ne sont pas toujours en interaction avec les étudiants: pour une assez bonne proportion du temps de la classe, ils s'isolent (en travaillant à leur bureau, etc.) ou prennent le rôle d'observateur.

Ce sont là les caractéristiques du groupe des enseignants observés. Il est apparu cependant qu'ils différaient entre eux (sauf pour F, G et K et K et I) dans leur style d'intervention en donnant plus ou moins d'importance à l'une ou l'autre des dimensions observées. Ce qui nous permet de dire que quatre enseignants se ressemblent quelque peu, tandis que trois d'entre eux se distinguent nettement de ces derniers de même qu'entre eux.

CONCLUSION

L'analyse des données relatives au curriculum et à l'enseignement que nous avons recueillies, depuis septembre 1973, dans le cadre d'une étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, permet de conclure que, dans les onze classes observées, le monolithisme des programmes a disparu, de même que s'est effrité le prototype du processus pédagogique identifié par la recherche antérieure.

REFERENCES

Bellack, Arno A., Kliebard, Herbert M., Hyman, Ronald T., and Smith, Frank L. Jr. The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press, 1966.

Dussault, Gilles, Leclerc, Mariel, Brunelle, Jean et Turcotte, Claire. L'Analyse de l'enseignement, Montréal: Presses de l'Université du Québec, 1973.

Dussault, Gilles et collaborateurs, INRS-éducation. "Une approche clinique à l'étude de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire: schéma général de la recherche". Communication présentée au 43e congrès de l'ACFAS, Moncton, Mai 1975.

Fortin, Toussaint et Dussault, Gilles, Université du Québec à Chicoutimi et INRS-éducation. "Analyse critique du programme-cadre de français". Communication présentée au 42e congrès de l'ACFAS, Québec, Mai 1974.

Galloway, Charles M. Teaching is Communicating: Non-Verbal Language in the Classroom. Washington, D.C.: N.E.A., 1970